



BEITRÄGE ZUR LEHRER BILDUNG

Zeitschrift zu Theorie und Praxis
der Grundausbildung
Fort- und Weiterbildung
von Lehrerinnen und Lehrern

Die schulpraktische Ausbildung neu denken:
Rückblick auf den 2. Jahreskongress der
SGL/SSFE

Beratung im Schulbereich

13. Jg. Heft 1/1995

Themenzentrierter Unterricht



ZEITSCHRIFT ZU THEORIE UND PRAXIS DER GRUNDAUSBILDUNG
FORT- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 13

HEFT 1

MÄRZ 1995

ISSN 0259-353X

Erscheint 3 mal jährlich: März, Juli, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeberin

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL
Präsident: Prof. Dr. Hans Badertscher, Direktor des Sekundarlehramtes
der Universität Bern, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern
SGL-Korrespondenzadresse: Geschäftsstelle SGL/BzL, Universität Bern, Muesmatt-
strasse 27, 3012 Bern (Frau Eveline Schneuwly-Vauthier). Tel. (nur mittwochs) 031 631 83 20

Redaktion

Dr. Peter Füglistler, Schweizerisches Institut für Berufspädagogik SIBP,
Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen, 031 910 76 17
Prof. Dr. Kurt Reusser, Pädagogisches Institut der Universität Zürich,
Rämistrasse 74, 8001 Zürich, 01 257 27 61 (27 53)
Dr. Heinz Wyss, Obergässli 3, 2502 Biel, 032 22 68 91

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen senden an

Michael Fuchs, Kleinfeldstrasse 25, 6210 Sursee, 045 21 57 42. Für nicht
angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei
Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Veranstaltungshinweise und Kurznachrichten erbeten an

Beat Trottmann, Haldenstrasse 11, 5734 Reinach, 064 71 05 94

Zeitschriftenspiegel

Ueli Jurt, Hügelweg 4, 6005 Luzern, 041 44 46 47

Typskript und Layout (Schreibbüro BzL)

Heidi Lehmann, Längenrüppstrasse 66, 3322 Schönbühl,
Tel.: 031 859 15 70 (P), 031 631 82 75, Fax: 031 631 37 73 (G)
Christine Pauli, Alpenstrasse 7, 3400 Burgdorf, 034 22 46 59

Inserate und Stellenanzeigen

Verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen beim Schreibbüro BzL
(Adresse siehe oben).

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Hinweise zur Herstellung druckfertiger Typskripte können beim Schreibbüro BzL bezogen
werden. Manuskripte in dreifacher Ausführung an einen der drei Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: sFr. 40.— (im Jahresbeitrag eingeschlossen)

Nichtmitglieder SGL: sFr. 50.—

Institutionen: sFr. 70.—

Portozuschlag Auslandversand sFr. 10.—

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: Geschäftsstelle SGL/BzL, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern (Frau Schneuwly).
Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 18.— (+ Versandkosten) bestellt werden
(solange Vorrat).

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern

Editorial	<i>Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	3
Schwerpunkt:	Die schulpraktische Ausbildung neu denken: 2. Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE vom 4. November 1994 in Zürich	
Jahreskongress SGL/SSFE	<i>Josef Estermann, Stadtpräsident von Zürich</i> Begrüßungsrede zum Jahreskongress der SGL/SSFE	5
Schulpraktische Ausbildung	<i>Walter Furrer</i> Die schulpraktische Ausbildung neu denken. Auszug aus dem Eröffnungsvotum zum Jahreskongress der SGL/SSFE	7
	<i>Peter Wanzenried (Hauptreferat)</i> Die schulpraktische Ausbildung neu denken	9
	<i>Hermann Landolt (1. Koreferat)</i> Die schulpraktische Ausbildung neu denken	22
	<i>Basil Schader (2. Koreferat)</i> Aus- und Fortbildung der Praxislehrkräfte	26
	<i>Roger Vaissière (3. Koreferat)</i> SCHULpraktische Bildung	31
	<i>Urs P. Meier (4. Koreferat)</i> Die schulpraktische Ausbildung neu denken	35
Beratung von Lehrpersonen	<i>Peter Keimer, Hermann Kündig & Lisbeth Muhmenthaler</i> Beratung im Schulbereich. Überlegungen zu einem Konzept für die Beratung im Schulbereich	40
	<i>Marianne Ludwig-Tauber</i> Der Unterrichtsbesuch in der Aufsicht und Beratung von Lehrpersonen: Farce, Konfliktherd oder Lernchance?	50
Themenzentrierter Unterricht	<i>Martin Riesen</i> Gesellschaftlich relevantes Lernen im Themenzentrierten Unterricht: ein Praxisbericht	60
Blick in die Forschung	<i>Sigrun Richter & Hans Brügelmann</i> Jungen und Mädchen lernen verschieden. Geschlechterdifferenzen im Schriftsprachbereich	75
Bildungsforschung	Aus der Bildungsforschung	77
Veranstaltungs- berichte	<i>Michael Zutavern</i> New Developments in Teacher Education: Theory and Practice. Bericht über den Second International Summer Course, 29.8.-2.9.1994 in Utrecht	79

	<i>Werner Heggin</i> Dem Bildenden in der Bildung auf der Spur WBZ-Kurs, 3.-5.10.1994 in Wislikofen	90
Buchbesprechungen	<i>Arthur Brühlmeier</i> STADLER, P. (1993) PESTALOZZI - Geschichtliche Biographie Band 2 - Von der Umwälzung zur Restauration	91
	<i>Jürg Rüedi</i> TRESCHER, H.-G., BÜTTNER, Ch. & DATLER, W. (Hrsg.) (1993) Jahrbuch 5 für Psychoanalytische Pädagogik	95
	<i>Michael Fuchs</i> Sammelrezension: WIATER, W. (1993) Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik LANDOLT, H. (1994) Erfolgreiches Lernen und Lehren MEYER, P.M. (1994) Die biografische Schule NEZEL, I. (1994) Individualisierung und Selbständigkeit	97
	<i>Christine Hofer</i> MANTOVANI VÖGELI, L. (1994) Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute	103
Zeitschriftenspiegel		106
Neuerscheinungen	aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie, (Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung	108
Veranstaltungs- kalender	Hinweise auf Tagungen, Seminare und Kurse	112
Kurznachrichten		115
SGL-Teil	Brief des Präsidenten an die Mitglieder Protokoll der SGL/SSFE-Mitgliederversammlung vom 4. November 1994 in Zürich Adressen der Vorstandsmitglieder SGL/SSFE	119 Umschlag C
Autorinnen und Autoren	Die Autorinnen und Autoren dieser Nummer	Umschlag D

Vorschau

Themenschwerpunkt der BzL 2/95 (Juni-Ausgabe):

"Lehrerinnen und Lehrerbildung für die Heil-/Sonderpädagogik:
Schulische Heilpädagogik".

Editorial

Im Januar hat der Grosse Rat des Kantons Bern in erster Lesung dem neuen *Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* zugestimmt. Für einen der traditionellen seminaristischen Lehrerbildung verpflichteten Kanton ein wahrhaft historischer Entscheid! Künftig wird die nachmaturitär zu gestaltende Lehrerinnen- und Lehrerbildung insgesamt - von der Ausbildung der Lehrkräfte für den Kindergarten (!) bis zu jener der Sekundarstufe II - an Instituten eingerichtet, die der Universität angegliedert werden. Die erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung soll teils an der Universität, teils an Lehrerbildungsinstituten erfolgen. Da sich auch in der Lehrerbildung anderer Kantone vergleichbare Traditionsbrüche abzeichnen, lag es für die *Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (SGL/SSFE) nahe, sich an ihrem zweiten Jahreskongress vom vergangenen November in Zürich mit dem Thema "Die schulpraktische Ausbildung neu denken" zu beschäftigen. Nicht wenige Vertreter traditioneller Bildungsformen sehen im sich anbahnenden 'academic drift' der Lehrerbildung und in der an Universitäten vorherrschenden frontalunterrichtlichen Monokultur eine Gefahr für die schulpraktische Ausbildung.

Der von *Dorothea Meili-Lehner* mit Zürcher Kollegen "bestückte" Kongress beschäftigte sich weniger mit strukturellen Fragen der Verzahnung der lehrpraktischen Ausbildung mit den künftig hochschulähnlich organisierten Bildungsformen als vielmehr mit alternativ gedachten Lernorten und Gefässen einer auf Verhaltenswirksamkeit und beruflicher Identitätsbildung ausgerichteten schulpraktischen Ausbildung. So skizzierte *Peter Wanzenried* in seinem Hauptreferat für eine neu zu denkende schulpraktische Ausbildung vier Lernorte: Die *selbständige Berufspraxis*, in der selbstverantwortliches pädagogisches Tun von Anfang an eingeübt wird; *schulpraktische Projekte* als Anlass einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Praxis; eine von Beurteilung getrennte *Praxisberatung und Supervision* und als überraschendes Novum den "fiktiven" Lernort des *kunstorientierten Trainings* zur Inszenierung von Lernen nach der Metapher "Unterrichten als Kunst". In Koreferaten ergänzten und bereicherten *Hermann Landolt*, *Basil Schader*, *Roger Vaissière* und *Urs P. Meier* die Ideenpalette einer künftig - ergänzend oder alternativ zu den klassischen Lehrübungs- und Praktikumsformen - zu gestaltenden schulpraktischen Ausbildung.

Ob man sich wohl darüber einig war, dass sich die schulpraktische Ausbildung nicht in der Organisation und Betreuung von mehr oder weniger selbstverantwortlich durchgeführten Lehrübungen und Praktika und auch nicht in einer intra-institutionellen Delegation der lehrpraktischen Ausbildungsverantwortung an ein Praxislehrerteam erschöpfen darf - auch wenn letzteres vielen "akademisch" denkenden Lehrerbildnern entgegenkommt? Die schulpraktische Ausbildung neu denken, heisst nicht zuletzt immer auch, den erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Theorieunterricht überdenken. Nur wenn 'Theorievermittelnde' und 'Praxisbegleitende' ihren komplementären Beitrag zur Lehrerbildung leisten, werden die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzt, theoretisches Wissen in kongruentes unterrichtspraktisches Tun überzuführen bzw. wird es möglich sein, dass das in der Ausbildung angeleitete pädagogische und didaktische Denken seinen Weg zum Handeln findet.

Im zweiten Themenschwerpunkt *Beratung von Lehrpersonen* stellen Fachleute, die beruflich in der psychologischen Beratung und der Organisationsentwicklung tätig sind, Überlegungen zur *Beratung im Bereich der Schule* an und erörtern Beratungskonzepte. *Peter Keimer*, *Hermann Kündig* und *Lisbeth Muhmenthaler* geben einen Überblick über die verschiedenen Beratungsformen im Schulbereich und ihre Anwendungsmöglichkeiten. Supervision, Intervention und andere Beratungsformen werden als Instrumente zur Förderung und zum Erhalt der personalen Kompetenzen der Lehrper-

son und der kooperativen Kompetenz von Kollegien dargestellt. Es wird (was in diesem sensiblen Bereich ungerne und selten geschieht) eine betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Abwägung für den Einsatz verschiedener Beratungsformen gemacht mit dem Fazit, dass "Fremdkosten für Beratung in der Höhe von 0,5 bis 1 Prozent der Lohnkosten gerechtfertigt und sinnvoll" sind. Die Autorin und Autoren stützen diese Folgerung mit fachlichen und betriebswirtschaftlichen Argumenten, indem sie dem Aufwand den Schaden gegenüberstellen, der durch frühzeitige kompetente Beratung weitgehend vermieden werden könnte. Als wichtigste Beispiele werden aufgeführt: unzulänglicher Unterricht, Arbeitszeit von Schulleitungen, Schulkommissionen und Inspektoraten für Krisenbewältigungen, Ausbildungsaufwand für Berufsaussteigerinnen und -aussteiger, Renten für Frühpensionierte. Über den letztgenannten und lange Zeit tabuisierten Schadensbereich weiss die "Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung" (SLZ, 1/95) aufgrund eigener Erhebungen in den Kantonen zu berichten, dass sich in der Schweiz pro Jahr durchschnittlich 200 Lehrerinnen und Lehrer wegen körperlicher und geistiger Erschöpfung frühzeitig pensionieren lassen.

Während die Verfasser des ersten Beitrags für eine klare Trennung von Beratung einerseits und Qualifikation und Aufsichtsfunktion andererseits plädieren und lediglich der ausbildungsbegleitenden Supervision eine Ausnahme vom Trennungsgrundsatz zustehen, befürwortet *Marianne Ludwig-Tauber* im Beitrag "Der Unterrichtsbesuch in der Aufsicht und Beratung von Lehrpersonen: Farce, Konfliktherd oder Lernchance?" grundsätzlich die Vereinigung beider Funktionen in *einer* Person. Ihre Argumente gegen eine personelle Trennung von Beraten und Beurteilen sind pragmatischer Art: Faktisch gehören sowohl im Inspektoratswesen als auch in Schulleitungsgremien die Beratungs- und die Beurteilungsfunktion zusammen; aber auch jede Lehrperson übt beide Aufgaben aus. Die kompetente Ausübung der Beurteilungs- und der Beratungsfunktion erfordert eine Rollentransparenz der am Unterrichtsbesuch beteiligten bzw. von ihm betroffenen Personen sowie ein Vertrauensverhältnis zwischen ihnen. Die Autorin zeigt auf, worin sich Betreuungs- und Beratungsbesuch unterscheiden und macht konkrete Vorschläge, mit welchen Massnahmen der Routinebesuch zur Lerngelegenheit aufgewertet werden kann.

Das ist nicht neu, aber immer wieder neu zu bedenken. Allerdings müssten unseres Erachtens in die schulischen Beratungskonzepte vermehrt auch *didaktische* Überlegungen einfließen. Das heisst: die personenorientierten und problembezogenen Beratungsansätze sind durch *didaktische Beratungsmodelle* zu ergänzen. Im Sinne einer systematischen Fort- und Weiterbildung benötigen amtierende Lehrkräfte und Personen mit Inspektions- und Aufsichtsfunktionen, jenseits von Supervision zum Zweck der Krisenbewältigung und zur Prävention von Burnout, eine fachkompetente didaktische Beratung und Begleitung. Ansätze zu deren inhaltlichen und formalen Gestaltung sind in einem früheren (inzwischen vergriffenen) thematischen Heft (BzL 1/88) "Unterricht beobachten - besprechen - beurteilen / Lehrerberatung und Schulaufsicht" enthalten. Sie wären im Anschluss an und als Ergänzung zu den erwähnten Beiträgen dieser Nummer aufzugreifen, kritisch zu sichten und im Hinblick auf die angestrebten Schul- und Unterrichtsreformen weiterzuentwickeln.

In einem "Praxisbericht" über ein an der Diplommittelschule Biel realisiertes und mit den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern evaluiertes NW-EDK-Projekt stellt *Martin Riesen* "Gesellschaftlich relevantes Lernen im themenzentrierten Unterricht" dar. Mit der Erprobung dieser erweiterten Lernform wird gleichzeitig eine Antwort auf die Frage gesucht, wie mit einer wirklichkeitsnahen, der Persönlichkeitsbildung verpflichteten Unterrichtsform ein Beitrag zur Allgemeinbildung geleistet werden kann.

Begrüßungsrede zum Jahreskongress der SGL/SSFE am 4. November 1994 in Zürich

Josef Estermann, Stadtpräsident von Zürich

Sehr geehrte Damen und Herren Ausbilderinnen und Ausbilder
Sehr geehrte Gäste

Ich freue mich, Sie im Namen der Stadt Zürich herzlich begrüßen zu können.

Als "Ausbilderinnen und Ausbilder von Ausbilderinnen und Ausbildern" gehören Sie der besonderen Spezies der "Multiplikatoriden" an. Dabei tragen Sie aber nicht nur zur Verbreitung von Wissen bei, sondern Sie bringen die Steine ins Rollen, welche die Lawinen gesellschaftlicher und mentaler Veränderungen auslösen sollen. Der heutige Anlass ist von besonderer Bedeutung, da er doch als Ausbildungsveranstaltung für die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder von Ausbilderinnen und Ausbildern die Vermittlungsidee sozusagen in ihrer dritten Potenz repräsentiert.

Unsere moderne Gesellschaft hat Schule und Bildung zu ihrem Formprinzip erhoben. Sie kennzeichnen geradezu den Übergang von der alten ständischen zur modernen Gesellschaft. In ihrem Kern war die Regenerationsbewegung denn auch eine bildungsreformerische Bewegung. Damals hat der Staat das bildungspolitische Monopol der Kirche gebrochen und die Kontrolle über die Schule übernommen. Die Volksschule war das Flaggschiff der sich neu konstituierenden, demokratischen Gesellschaft, die sich "Freiheit durch Bildung" auf das Banner geschrieben hatte. Die Schullehrer wirkten zugleich als politische Erzieher der Nation.

In der Zeit danach ist die gesellschaftsgestaltende Kraft der Schule weitgehend erlahmt. Der Lehrer, wie Albert Anker ihn malte, war weniger auf Reform als auf eine möglichst störungsfreie Reproduktion der Gesellschaft bedacht. Wie die massiven Bänke, die jeweils mehreren Generationen dienten, schien dieser Lehrertyp zum beständigen Inventar der Schulstuben zu gehören. Umso stärker waren die Spuren, die die sozialen Erschütterungen der sechziger Jahre im Bildungswesen hinterliessen. Es sah so aus, als ob die Schule erneut zum Schlüssel der gesellschaftlichen Erneuerung werden könnte.

Wie ist es heute? Wir leben in einer Zeit des ständigen Umbruchs, der so sehr zur Normalität geworden ist, dass der Atem für einen Aufbruch nicht mehr reicht. Gesamtgesellschaftliche Werte und Zusammenhänge verblassen, kollektive Einsichten lösen sich in subjektive Ansichten auf. Die Individualisierung der Gesellschaft hat einen Grad erreicht, bei dem selbst das Individuum keine feste Grösse mehr darstellt, sondern sich in verschiedene Subjektpositionen aufspaltet. Somit stellt sich die Frage nach der individuellen und gesellschaftlichen Identität. Und tatsächlich: Die Suche nach einer neuen Identität beherrscht als Thema das Denken auf den verschiedensten Kongressen, ob es nun um Jugendkultur oder um die europäische Integration geht. Gefragt sind Orientierungshilfen, die die unterschiedlichen Bedürfnisse und Rollenansprüche zu einem einsichtigen und mehr oder weniger widerspruchsfreien Ganzen fügen. Denn aus dem Selbstbewusstsein zukunftsgerichteter Identität wachsen Kraft und kreative Lebendigkeit.

Die soziologischen Umbrüche in unserer Gesellschaft, allen voran die Veränderung der Familie und die grossräumige Migration, haben die Schule in Mitleidenschaft gezogen und die Ansprüche an sie nochmals gesteigert. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist nicht nur vielschichtig, sondern umfassend geworden. Gleichzeitig wird es für sie immer

schwieriger, die verschiedenen Rollen, die ihnen heute zufallen, unter einen Hut zu bringen, eine Balance zwischen Rollenverständnis und Selbstverständnis zu finden. Damit wächst die Gefahr, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich auf wenige, isolierte Aspekte der Wirklichkeit versteifen.

In anderen gesellschaftlichen Bereichen reagiert man auf die Komplexität neuer Herausforderungen mit dem Versuch, von den verschiedenen Wirklichkeiten und ihren Einflüssen möglichst unabhängig zu sein. So bot etwa dieser Tage eine renommierte Institution ein Mentaltraining für Manager an, die den Schamanentrick erlernen wollen: Die Teilnehmer lernen nicht nur, wie man sich zwischen den Welten bewegen kann, ohne dass man an eine von ihnen real zu glauben braucht, sondern auch, wie man sich dabei bewusst werden kann, dass man sich diese Welten durch eigenes mentales Verhalten selbst erschaffen kann. Der Weg dazu führt über ein ständiges Hin und Her zwischen Beobachtung und Teilhabe, zwischen Meta-Standpunkt und Mimesis. Dieses Angebot ist vielleicht etwas stark ins postmoderne Kraut geschossen. Aber zweifellos wird die Fähigkeit, mögliche Wirklichkeiten zu inszenieren und sich darin souverän in Szene zu setzen, auch im Schulzimmer an Bedeutung gewinnen.

Ich hoffe, dass sich an Ihrer Fachtagung neue, kreative Wege für die Ausbildung öffnen, die den Lehrkräften helfen, eine gemeinsame Kultur, einen Boden zu festigen, auf dem sie selbst und die Auszubildenden getrost den Umbrüchen der Zukunft entgegenblicken können. Es ist niemand in Sicht, welcher der Schule diese Aufgabe streitig machen würde. Schule und Ausbildung sind mehr denn je das Formprinzip unserer modernen Gesellschaft.

Die schulpraktische Ausbildung neu denken

Auszug aus dem Eröffnungsvotum zum Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE

Walter Furrer

Kürzlich hatte ich die Gelegenheit, *Lehrerbildung in Japan* an Ort und Stelle kennenzulernen. Dort wird ganz besonderen Wert auf die innere Haltung einer Lehrperson gelegt. In japanischen Schriften über Lehrerbildung wird dies wie folgt zum Ausdruck gebracht:

Ein aktiver Lehrer oder eine aktive Lehrerin muss in erster Linie die innere Bereitschaft haben, sein oder ihr erzieherisches Handeln dauernd mit wissenschaftlichen Methoden zu überprüfen. Er oder sie muss stets auf der Suche nach dem wirklich Erwünschten in der Erziehung und auf der Suche nach den optimalen Lehrmethoden sein. Jegliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss in erster Linie helfen, diese fundamentale Grundhaltung aufzubauen. Die dazu notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines professionellen Erziehers können gemäss japanischer Lesart keinesfalls nur durch das Absolvieren von Kursen in Erziehungswissenschaften, in fachwissenschaftlichen Kursen oder im Rahmen von Fachdidaktik an den Universitäten für Lehrerbildung erzeugt werden.

Und auch vor einer Überbewertung der schulpraktischen Ausbildung wird gewarnt. Die Schulpraxis habe zweifellos einen wichtigen Auftrag, wird ausgeführt. Ihr Auftrag sei ein sechsfacher:

1. Anwendung und Erprobung der zu lernenden Erziehungstheorien, Erfassung damit verbundener Problemstellungen;
2. Einbau der Problemstellungen aus der Praxis in die Studien und in die Forschung an der Lehrerbildungsuniversität;
3. Wecken von Freude am Lehrerberuf, Förderung von Wertschätzung für die schulische Erziehung;
4. Selbst- und Fremdbeurteilung der persönlichen Fähigkeiten, des Charakters, Förderung der persönlichen Reifung;
5. Verstehen der Lehrmethoden, Befähigung zu deren Evaluation;
6. Vertrautwerden mit der Schuladministration.

Keinesfalls aber dürfe die schulpraktische Ausbildung bewirken, dass *routinierte Lehrkräfte* aus der Grundausbildung entlassen werden, welche schon im Verlaufe der Ausbildung Theorie und Praxis als etwas Gegensätzliches erlebt und deshalb das Nachdenken über ihre Beruf ziemlich rasch verlernt haben. Deshalb wird im Rahmen der vierjährigen japanischen Grundausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer bewusst der Akzent auf die Erzeugung einer "wissenschaftlich neugierigen" Haltung der Lehrpersonen gelegt.

Und dies ist der Grund, warum die Lehrerbildungsuniversität kein eigentliches Fähigkeitszeugnis für den Lehrerberuf abgibt. Sämtliche Lehrkräfte der Volksschule, vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I, beenden ihre Universitätsstudien mit einem Bachelors-Degree, also einem mittleren akademischen Grad, welcher nach Bedarf und Wunsch die Basis für berufliche Weiterbildung darstellt.

Das eigentliche Fähigkeitszeugnis gibt es nach ca. einjähriger Bewährung als aktive und verantwortliche Lehrkraft, nach Supervision durch bewährte Lehrkräfte. Es wird von den Erziehungsbehörden der verschiedenen Landesteile ausgestellt. Diese Phase der Berufseinführung wird noch nicht als genügend ausgereift beurteilt. Deshalb werden gegenwärtig Pläne für deren Intensivierung ausgearbeitet.

Die Begegnung mit der japanischen Lehrerbildung hat mich zum Nachdenken über unsere eigene angeregt. Folgende Fragen sind für mich erneut sehr bedeutsam geworden:

- Wie ist unsere Art der schulpraktischen Ausbildung zu beurteilen?
- Dient sie in genügendem Masse der Erzeugung einer professionell neugierigen Grundhaltung der Lehrpersonen?
- Sollte man nicht auch bei uns in Zukunft der Berufseinführung als Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung im Rahmen der gesamten Lehrerbildung mehr Gewicht beimessen?
- Ist die eher theoretische Seite unserer Lehrerbildung genügend überzeugend, genügend fragend, genügend wissenschaftlich neugierig, dass die zukünftigen Kolleginnen und Kollegen stets die Bereitschaft bewahren, ihr pädagogisches Handeln zu überprüfen und sich stets weiterzuentwickeln auf dem langen Weg eines Menschen, der den Anspruch erhebt, andere Menschen zu lehren?

Die schulpraktische Ausbildung neu denken

Peter Wanzenried

Die Echos auf meine am SGL-Jahreskongress vorgetragenen Gedanken waren überwiegend erfreulich. Kritische und abschätzige Kommentare wurden mir - wie üblich - nur indirekt zugetragen. Insbesondere bin ich all jenen dankbar, die mir gezeigt haben, dass meine oft fragmentarischen und noch nicht zu Ende gedachten Ideen sie zum Mitdenken, Weiterdenken, zum Dialog angeregt haben.

So bemühe ich mich denn nun, was ich vorgetragen habe, auch schriftlich zugänglich zu machen. Ich werde die als Zusammenfassung vorgelegten Fragen und Thesen unverändert wiedergeben und sie mit einigen Beispielen, die ich ausgeführt habe, illustrieren. Als Ergänzung füge ich - als Nachlese sozusagen - einige Kommentare an, die sich aus Gesprächen im Umfeld der Tagung ergeben haben.

Die Aufgabe, die schulpraktische Ausbildung neu zu denken, begleitet mich seit genau 30 Jahren, seit ich nämlich begonnen habe, als Junglehrer an der Primarschule zu unterrichten. In dieser Zeit hatte ich zunächst als Praktikumslehrer, dann während des Studiums als Mitarbeiter am BIVO-Projekt und seit 1974 als Seminarlehrer und Beauftragter für die interne Fortbildung reichlich Gelegenheit, neu zu denken, auszuprobieren und immer wieder neue Wege einzuschlagen. Mein Suchen nach einer befriedigenderen Verbindung von Theorie und Praxis, mein Anliegen, die Zusammenarbeit zwischen allen an der schulpraktischen Ausbildung Beteiligten zu intensivieren, fanden auch in den BzL immer wieder einen Niederschlag (vgl. Wanzenried 1985, 1988, 1989). "Habe ich denn wirklich etwas Neues zu berichten?" lautete daher meine Gewissensfrage, bevor ich Dorothea Meili dieses Referat zusagte. Ich entschied mich, tatsächlich einmal mehr "neu zu denken", etwas radikaler vielleicht, etwas weniger den unmittelbaren Realisierungschancen verpflichtet. Mein Beweggrund dafür war ein zweifacher:

Zum einen hat mir im Jahre 1991 ein Studienaufenthalt am Institut for the Arts and Human Development des Lesley-College in Cambridge (USA) bedeutsame neue Impulse verliehen, um deren Umsetzung ich mich seither bemühe.

Zum anderen scheint mir das gegenwärtige Bemühen der Volksschullehrerschaft, sich trotz heftigem Gegenwind ein neues und gestärktes berufliches Selbstverständnis zu geben, nach grundsätzlicher Überprüfung der traditionellen schulpraktischen Ausbildung zu rufen.

Auf diesem persönlichen Hintergrund ergeben sich für mich folgende Fragen:

1. Welche Erwartung richten wir an die Lernorte der schulpraktischen Ausbildung?

Soll dort unter kundiger Anleitung berufliches Handwerk erworben und Routine für die Bewältigung des schulischen Alltags gewonnen werden?

Soll dort Bildung und Erziehung mit wissenschaftlicher Systematik geplant, erprobt und reflektiert werden, um Erkenntnisse zur Begründung schulischen Handelns zu gewinnen? Soll dort die Kunst des Lehrens und Lernens aus sicherem Können und intuitivem Wagnis erwachsen?

Sollen dort junge Menschen ihre Berufung zu *diesem Berufe* ergründen und ihre Persönlichkeit dafür stärken?

Mir scheint, es gebe zwei konflikträchtige Tendenzen im Umgang mit diesen Erwartungsperspektiven:

Die Verabsolutierung einer Perspektive mit Ausschliesslichkeitsanspruch ist die eine. Studierende und viele Praktiker und Praktikerinnen schwärmen von der "Berufslehre" als Prinzip; Erziehungswissenschaftler beklagen jede nicht kritisch hinterfragte Routine; Selbsterfahrungsspezialistinnen und -spezialisten sehen keinen Sinn im gezielten Training usw.

Die zweite Gefahr - sie wird *mir* immer wieder zum Verhängnis - liegt darin, dass ich alle diese Erwartungen gleichzeitig oder in unklar definiertem Wechsel an Studierende, an Praxislehrkräfte und an mich selbst richte und damit selbstverständlich scheitere.

2. Entsprechen Übungsschule und Praktika als traditionelle Lernorte für die schulpraktische Ausbildung dem heutigen beruflichen Selbstverständnis unserer Lehrkräfte?

Entsprechen sie dem Selbstverständnis, das der Vielfalt und Komplexität unserer multikulturellen Gesellschaft mit ihren hohen Ansprüchen an die Schule Rechnung trägt und sich gleichzeitig auf die spezifischen Aufgaben und Ziele der Schule besinnt?

Sind sie dem Selbstverständnis als Teammitglieder in einer gegliederten, teilautonomen Schule mit spezifischem pädagogischen Profil angemessen?

Stimmen sie überein mit dem Selbstverständnis als Experten und Expertinnen für Bildung und Erziehung, die um die Verschiedenheit von individuellen Lernwegen wissen und soziale Prozesse ernsthaft begleiten?

Entsprechen sie dem Selbstverständnis von Persönlichkeiten, die um die Notwendigkeit permanenter Reflexion und persönlicher Entwicklung wissen?

Auf Grund meiner Erfahrungen als Projektleiter bei der Lehrplanrevision im Kanton Zürich und aus der Auseinandersetzung mit dem Berufsleitbild des LCH habe ich hier vier Akzente gesetzt. In vielen Gesprächen wurde immer wieder deutlich, dass damit natürlich Perspektiven einer beruflichen Identität ausgelegt sind, die noch weit von der gegenwärtigen Schulwirklichkeit entfernt sind. Schulpraktische Ausbildung hat sich jedoch nach meiner Auffassung sowohl an bestehender Praxis als auch an zu verändernder Praxis zu orientieren. Dafür liegen heute, wie mir scheint, breit abgestützte Leitbilder und Richtziele vor.

Die kritische und selbstkritische Auseinandersetzung mit diesen Fragen im Kleingruppengespräch hat manch wiedererkennendes Lächeln, manch zustimmendes Nicken oder vehementes Kopfschütteln hervorgerufen. Es wurde wohl offenkundig: Unter Schulpraxis verstehen wir Verschiedenes, teils Widersprüchliches; unsere Erwartungen sind komplex und teils kaum vereinbar. So lag meine Grundsatzfrage auf der Hand:

3. Was wollen wir eigentlich mit der schulpraktischen Ausbildung? Etwas Bestimmtes oder nur alles?

Ich schlage vor, neue "Gefäße" für die schulpraktische Ausbildung zu suchen, welche die Komplexität der Erwartungen reduzieren. Die angestrebten Berufsqualifikationen sollen verschiedenen Lernorten für schulpraktische Ausbildung zugewiesen werden, ebenso sollen die Rollen aller Beteiligten präziser definiert und transparenter gemacht werden.

Eine Übersicht über die vier vorgeschlagenen Lernorte gibt Abbildung 1. Mein Vorschlag bedeutet für mich eine grundsätzliche Neubesinnung und Abkehr von vielen bisherigen Grundsätzen und Bemühungen. Differenzierung statt Integration liesse sich als unzeitgemässes Schlagwort dafür setzen. Habe ich mich bisher um intensive und

Vier Lernorte für die schulpraktische Ausbildung

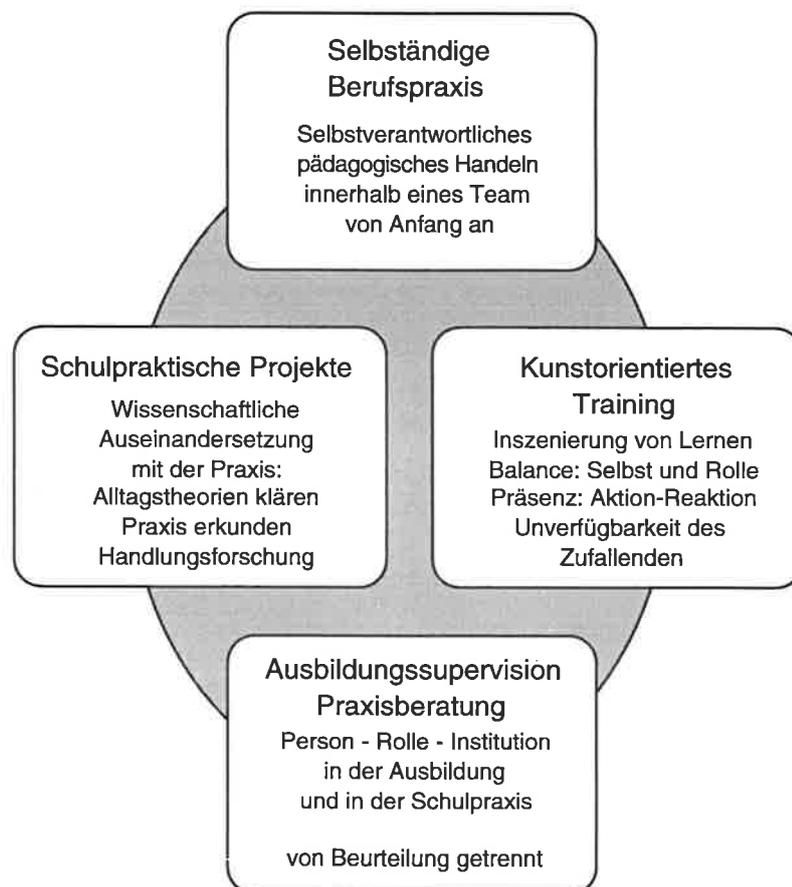


Abbildung 1: Vier Lernorte für die schulpraktische Ausbildung

kontinuierliche Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Übungsschule und Praktikum bemüht, als Mentor meinen Studierenden gegenüber die Rolle des Lehrers, des Beraters, des Projektbegleiters, des Trainers, des Eignungsbeurteilers und des Konfliktmanagers übernommen, plädiere ich hier für Trennung dieser Funktionen. Versuchte ich in den Lehrübungen und Praktika für selbständige Schulführung, zielorientiertes Training des Berufshandwerks, Erkundungsprojekte usw. nebeneinander Raum zu verschaffen, möchte ich diese Aufgaben künftig verschiedenen Lernorten zuweisen.

Das heisst nun keineswegs, alle bisherigen Anstrengungen für die Zusammenarbeit zwischen den Seminarien und der Volksschulpraxis seien hinfällig. Im Gegenteil, sie müssen intensiviert werden. Es heisst auch keineswegs, der Praxisbezug sei der Beliebigkeit anheimzustellen. Im Gegenteil, er soll zielbewusster werden. Aber ich bin zur Überzeugung gelangt, dass Übungsschule und Praktika bei allen Beteiligten mit Zielvorstellungen belastet sind, die zu divergent und diffus sind und daher immer nur ein Teil dieser Erwartungen ernst genommen und erfüllt werden kann.

Wie sollen nun aber diese vier verschiedenen Lernorte idealerweise aussehen? Wie lassen sie sich begründen? Welche Konsequenzen lassen sich für künftige Pädagogische Hochschulen und die Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder erkennen? Dies soll nun skizziert werden.

4. Lernort "Selbständige Berufspraxis"

Studierende haben in ihrer Berufsausbildung von Anfang an selbständige Aufgaben im ausserschulischen und schulischen Erziehungs- und Bildungsbereich zu übernehmen. An Stelle des bisherigen "Tun-als-ob" im Schonraum von Übungsschule und Praktikum mit anschliessendem Praxischock tritt zunehmend selbstverantwortliches pädagogisches Handeln innerhalb eines Teams mit Fachleuten unterschiedlichen Ausbildungsgrades.

Zuständig für diesen Teil der schulpraktischen Ausbildung sind Ausbildungsbeauftragte der Volksschulen mit entsprechender Zusatzausbildung.

Im Team einer geleiteten, teilautonomen Schule gemäss *Berufsleitbild des LCH* (vgl. Abbildung 2) ist auch die Funktion einer "Ausbildungsbeauftragten", eines "Lehrlingschefs" zu bestimmen. Zu Beginn eines Schuljahres ermittelt das Team gemeinsam den Bedarf an Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit spezifischen Aufgaben, die von Praktikantinnen und Praktikanten übernommen werden können: Betreuung in unterrichtsfreien Zeiten, Stützunterricht für einzelne Kinder, Assistenz in grossen Klassen, Entlastungsstunden, Wahlfachangebote, Stellvertretungen usw. Aufgrund der Ausschreibungen melden sich Studierende aus der Lehrerbildung und übernehmen diese beschränkten und zeitlich limitierten Aufgaben als Team-Mitglieder in eigener Verantwortung. Betreut und qualifiziert werden sie dabei durch die Ausbildungsbeauftragten der betreffenden Schule in Zusammenarbeit und gemäss den Richtlinien der betreffenden Ausbildungsstätte. Soweit mein Idealbild. Was bezwecke ich damit?

Zunächst käme ein solches Modell dem grossen Verlangen unserer Studierenden nach selbständiger und selbstverantwortlicher praktischer Tätigkeit entgegen, und es gäbe ihnen eine eindeutige Rolle, als es unsere heutige Praktikanten-Rolle ist. In anderen sozialen Berufsfeldern ist es durchaus üblich, dass Praktikantinnen und Praktikanten "echte Arbeit" leisten, im Stellenplan der Institution vorgesehen sind und dort eine Entlastung, nicht eine zusätzliche Belastung bringen.

LEHRERIN/ LEHRER SEIN

LCH-BERUFSLEITBILD



Aufbruch
Lernprofis im Schulteam -
das neue Berufsverständnis

4. Lehrerinnen und Lehrer arbeiten an einer geleiteten Schule mit eigenem Profil. Sie orientieren sich als Team am Schulauftrag und übernehmen die Verantwortung für die situationsgerechte Übersetzung des Rahmenlehrplans und für die Lernorganisation an Ort.

LCH 1993

These 4

Dieser eindeutige Status würde die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern wohl verändern, würde wegführen vom Image des gern gesehenen Gastes, der entlastende Abwechslung bringt, etwas weniger streng ist usw. Solche Schülererwartungen erschweren es den Studierenden nämlich, Erfahrungen mit wichtigen Aspekten der Berufsrolle zu machen. Darin liegt meiner Vermutung nach eine Ursache des immer wieder beklagten Praxisschocks.

Mein Hauptanliegen ist es jedoch, dass die Lehrerbildung von Anfang an ihren Beitrag dazu leistet, im beruflichen Selbstverständnis der angehenden Lehrkräfte das Ideal einer Schule zu verankern, die von einem Team verschiedener Fachleute getragen ist. Die Abordnung von Studierenden zu *einer* Lehrerin, in *eine* Klasse entspricht nicht einmal mehr der heutigen Realität. Stellenteilung, komplizierte Stundenpläne, Wahlfachunterricht, kooperative Schulmodelle führen schon heute dazu, dass in vielen Fällen Praktikantinnen und Praktikanten nur schwer gemäss den Vorstellungen des Seminars untergebracht und eingesetzt werden können.

Institutionen der Lehrerbildung müssten wohl ihr Selbstverständnis in einigen Punkten revidieren. Zunächst würde der Hauptteil der Verantwortung, der bis anhin dem Lernort der schulpraktischen Ausbildung zugeteilt war, einerseits an die Schulen und andererseits an die Studierenden abgegeben. Es würde so etwas wie ein freier Markt für Praktikumsplätze entstehen. Da Praxiseinsätze je nach Aufgabe sehr unterschiedlich ausfallen würden, wären dafür von der Ausbildung her Rahmenbedingungen, Anforderungen und Qualifikationskriterien festzulegen. Studien- und Stundenpläne wären flexibel auf die Bedürfnisse der Schulpraxis abzustimmen.

Eine entscheidende Aufgabe der künftigen Pädagogischen Hochschule wäre es, die "Ausbildungsbeauftragten" der einzelnen Schulen zu qualifizieren. Nur Fachleute mit regelmässigem Kontakt zur Ausbildungsstätte, die für diese Aufgabe spezifisch weitergebildet wären, könnten gewährleisten, dass Praktikantinnen und Praktikanten kompetent unterstützt, beraten und beurteilt werden.

Es zeigte sich in den Gesprächen, dass dieser Vorschlag kritische Vorbehalte, aber auch überzeugte Zustimmung fand. Interessant war es für mich, von den positiven Erfahrungen am Heilpädagogischen Seminar und in der Berufsschullehrerausbildung an der Universität Zürich zu hören, wo solche selbstverantwortliche Praxis parallel zur Ausbildung bereits stattfindet.

Das Anliegen, den Studierenden mehr Selbstverantwortung zu übergeben, ergab sich aus einem verbreiteten Unbehagen. Es wurden umgehend Ansätze entwickelt, Veränderungen innerhalb bestehender Strukturen zu suchen: andere Zuteilungsmodalitäten, mehr Alleinunterricht, Lernvikariate usw.

Das Vertrauen in funktionstüchtige Schul-Teams ist - wie mir scheint - bei den Vertreterinnen und Vertretern der Lehrerbildung noch eher gering. Ich fand in dieser Hinsicht wenig Resonanz aus diesem Kreise. Begeistert äusserten sich hingegen Leute, die mehr in der Fortbildung und in Lehrerorganisationen tätig sind.

Bedenken wurden dahingehend geäussert, ob ein solch früher "Ernstfall-Einsatz" dem Prinzip der sorgfältigen, schrittweisen Einführung in eine reflektierte Berufspraxis und damit letztlich jeder ernsthaften Professionalisierung nicht zuwiderlaufe. Wäre dies das einzige Gefäss für den Praxisbezug, würde ich diese Bedenken zweifellos teilen. Ich vertraue jedoch darauf, dass gerade die Chance, an einem Ort in eigener Verantwortung in den Schulalltag eintauchen zu können, die Bereitschaft, sich auf die anderen Lernorte einzulassen, erhöht. Zu entscheiden, ob solche Praxiseinsätze zu fruchtbaren Erfahrungen oder zu Überforderung, zu vorschneller Routine oder zu ernsthaften Fragen führen, dürfte in der Kompetenz der Ausbildungsbeauftragten in den verschiedenen Schulen liegen. Es wäre wohl anzustreben, dass Praktikantinnen und Praktikanten

nicht in irgendwelche, sondern in kooperationsbereite Schulen mit eigenem hohem Qualitätsanspruch abgeordnet würden. Ist diese Vorstellung wohl zu idealistisch?

5. Lernort "Schulpraktische Projekte"

Eine systematische, wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit der Praxis wird projektartig gestaltet. Dabei wird als Praxis zunächst die eigene Schulerfahrung verstanden, die durch Klärung eigener Alltagstheorien und in biographischer Aufarbeitung erforscht wird. Erkundungsprojekte haben die betrachtende und beobachtende, verstehende und erklärende Auseinandersetzung mit dem künftigen Berufsfeld zum Ziel. Schliesslich sollen Projekte im Verständnis der Aktionsforschung angehenden Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, am Prozess erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisgewinnung teilzuhaben. Alle diese Projekte werden in enger Zusammenarbeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Volksschulen und der Hochschulen geplant und durchgeführt.

Diese These greift eine Reihe bekannter Forderungen auf: Abholen bei den mitgebrachten Alltagstheorien, Erfahrungen in der Schulpraxis als Ausgangspunkt, bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen usw. (vgl. z.B. *Füglister* 1984 und 1987; *Hänzel* 1994; *Wyss* 1994b). Selbstverständlich wurde auch von mir vieles in dieser Richtung mit mehr oder weniger Erfolg durchgeführt. In meinem Referat skizzierte ich als Beispiel ein Kurzprojekt zum Thema "Zeitverständnis von Kindern". Ich verband in diesem Projekt die Aufarbeitung von Eigenerfahrungen der Studierenden, die Erkundung des Zeitverständnisses von Kindern und Jugendlichen auf dem Hintergrund von Piagets Entwicklungsmodell und einen Versuch mit Innerer Differenzierung, die den Erkundungsergebnissen entsprach. Solche Ansätze realisierte ich bisher im Rahmen der üblichen Übungsschule und der Praktika, in Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Volksschule, die sich "eigentlich" nicht für ein solches Projekt gemeldet hatten, sondern bereit waren, Studierende zum Unterrichten in ihre Klassen aufzunehmen, und mit Studierenden, die hier "eigentlich" auch zunächst "Schule halten" wollten. Hier setzt meine zentrale Frage an: Wie kann ich Studentinnen und Studenten mit einer fragenden, forschenden Haltung in die Klassenzimmer bringen? Wie kann ich erreichen, dass diese Erkundung und geplante "Untersuchung" des Wirkungsgefüges Schule und Unterricht als wesentlicher Teil der schulpraktischen Ausbildung und nicht nur als Störung aufgefasst wird?

Hier setze ich auf eine veränderte Deutung der Situation, wenn im Ausbildungsplan von "Schulpraktischen Projekten" die Rede ist statt von Übungsschule und Praktika. Diese Bezeichnung soll deutlich machen, dass jetzt nicht flüchtige Alltagsroutine gefragt ist, sondern dass einer Sache auf den Grund gegangen werden soll; nicht vor schnelles technologisches Umsetzen von nicht angeeigneten didaktischen Theorien, sondern eigenes forschendes Lernen. Studierende sollen hier gar nicht erst in Versuchung kommen, in die Lehrer-Rolle zu schlüpfen, sondern eindeutig die Rolle von Forschenden einnehmen, die beobachten und betrachten, befragen und begleiten, verstehen und erklären.

Ich stelle mir vor, dass in jedem Studiensemester an einem derartigen schulpraktischen Projekt mitzuarbeiten wäre. Dabei wären drei Projekttypen zu unterscheiden:

- Projekte zur Auseinandersetzung mit den eigenen Erziehungs- und Bildungserfahrungen (biografischer Schwerpunkt)
- Projekte zur Erkundung im Berufsfeld (pädagogisch-psychologischer Schwerpunkt)

- Projekte zur Untersuchung der Auswirkungen gezielter Interventionen (pädagogischer und didaktischer Schwerpunkt)

Entscheidend ist es für mich, dass für schulpraktische Projekte jene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Volksschulpraxis beigezogen werden können, die spezifische Voraussetzungen für dieses Projekt mitbringen und interessiert sind, gerade daran mitzuarbeiten. Für diese gezielte und befristete Zusammenarbeit müssen attraktive Rahmenbedingungen geschaffen werden.

In den Gesprächen im Verlaufe der SGL-Tagung wurde dieser Lernort kaum mehr erwähnt. Ich führe das darauf zurück, dass im Kreise der Anwesenden diese Forderungen kaum umstritten sind. In der konkreten Umsetzung tauchen jedoch bei uns am SPG immer wieder die gleichen Fragen auf:

- Welchem Wissenschaftsverständnis fühlen wir uns verpflichtet, und welches methodologische Rüstzeug können wir unseren Studierenden für entsprechendes Forschen anbieten?

Ich persönlich plädiere hier stark für einen eher phänomenologisch und kasuistisch ausgerichteten Ansatz, der die vertiefte Auseinandersetzung mit der typischen Situation, dem exemplarischen Beispiel, ins Zentrum stellt.

- Wie finden wir überschaubare und handlungsrelevante Fragestellungen, die innerhalb unserer beschränkten zeitlichen Rahmenbedingung zu bewältigen sind? Immer wieder erlebe ich es, dass Studierende sich mit einfachen Fragestellungen nicht zufrieden geben und statt banaler Alltagserscheinungen Zusammenhänge ergründen wollen, die wissenschaftlich geschulte Teams überfordern würden. Damit komme ich zur dritten Dauer-Problematik:
- Welchem Projektverständnis fühlen wir uns verpflichtet (vgl. *Rhyn* 1994)? An unserem Seminar suchen wir, seit wir projektartig arbeiten, immer wieder nach dem günstigen Ausmass der Vorgaben und Verbindlichkeiten hinsichtlich Rahmenthema, Fragestellungen, Arbeitsmethoden und Ergebnisdarstellung. Wir pendeln hin und her zwischen dem "Prinzip der Nichteinmischung" und dem Einbinden der Studierenden in "unsere Forschungsfragen".

6. Lernort "Kunstorientiertes Training"

Grundlegende Schlüsselqualifikationen für die Berufsausübung werden aus der komplexen Berufspraxis isoliert in "künstlichen Situationen" trainiert. Dieser zusätzliche "fiktive" Lernort soll Lernerfahrungen ermöglichen, die in der schulischen Realität nicht herbeigeführt, wiederholt und verändert werden können. Wenn hier die Metapher "Unterrichten als Kunst" als Bezugsrahmen gewählt wird, soll dies verdeutlichen, dass die Inszenierung von Lernen und Lehren weder als technologisch mach- und kontrollierbar noch als der Intuition und Beliebigkeit anheimgestellt verstanden wird. Gerade wenn Unterrichten letztlich eine Kunst ist, müssen die Regeln dieser Kunst ernsthaft errungen werden. Leiterinnen und Leiter, welche sich sowohl den Anforderungen des Berufsfeldes Schule als auch den Kriterien der darstellenden und gestalterischen Kunstdisziplinen verpflichtet fühlen, sind spezifisch für solche Trainings zu qualifizieren.

Kein Vorschlag hat mir so viele Echos gebracht wie dieser. Vielen wurde deutlich, dass hier ein Ansatz präsentiert wurde, dessen Umsetzung mir erst in den Grundzügen klar ist, der mir aber seit meinem USA-Aufenthalt zum zentralen Anliegen wurde.

Manche bekundeten gerade darum ihr Interesse zum Mitdenken und Mitsuchen, anderen schienen meine Ausführungen zu vage und kaum nachvollziehbar.

Wie erwartet, wirkte die Verwendung des Wortes "kunstorientiert" irritierend. Tatsächlich verbinde ich eine ganze Reihe von Postulaten mit der Einführung dieses Begriffes in die Diskussion. Diese Postulate sollen hier etwas ausführlicher dargelegt werden.

Zunächst möchte ich dafür plädieren, "Unterrichten als Kunst" als Paradigma für die Betrachtung von Unterricht ernst zu nehmen. Sowohl Harmut von *Hentig* als auch Kurt *Reusser* haben am SGL-Kongress 1993 entsprechende Formulierungen verwendet (vgl. *Wyss* 1994a). Im Lehrerbildungsalltag begegnet mir aber immer wieder diese Auffassung: Weil Erziehen und Bilden letztlich eine Kunst sei, seien diese Fähigkeiten kaum lernbar, sondern Sache der Begabung oder eben der immer wieder bemühten "Persönlichkeit". Worin aber manifestiert sich denn diese Persönlichkeit in der Kunst des Unterrichts? Ich habe versucht, meine Antwort in folgende Form zu fassen:

Unterrichten als Kunst

Unterrichten als Kunst,
in den Vordergrund zu treten:
Erzählend, darstellend, gestaltend
der Sache ihre Bedeutung geben.
Präsent und glaubwürdig vertreten,
was mir wichtig ist.

Unterrichten als Kunst,
in den Hintergrund zu treten:
Betrachtend, begleitend, ermunternd
dem Menschen seine Bedeutung geben.
Sorgfältig und zurückhaltend verstehen,
was er erkannt hat.

Unterrichten als Kunst,
in den Kreis zu treten:
Teilnehmend, aufnehmend, mitteilend
der Klasse ihre Bedeutung geben.
Befreiend und schützend miterleben,
was uns geschieht.

Unterrichten als Kunst,
aus dem Kreis heraus zu treten:
Bestimmend, fordernd, kontrollierend
der Aufgabe ihre Bedeutung geben.
Verbindlich und zuversichtlich verlangen,
was zu leisten ist.

Unterrichten als Kunst,
im Gleichgewicht zu bleiben
im Wechselspiel dieser Bewegung.

Damit sind, wie ich meine, jene Schlüsselqualifikationen angesprochen, um die sich meine Gespräche bei Praktikumsbesuchen immer wieder drehen, wenn ich nach dem Grundsätzlichen suche, das "hinter" methodischen Schwächen, unsicheren Interventionen, aber auch hinter begeisterter Beteiligung am Unterricht und wohlthuendem Klassenklima stecken.

Die *Analogie* zwischen der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern und der Tätigkeit in verschiedenen Künsten besteht also darin:

- Es gilt, die Balance zwischen Selbst und Rolle zu finden
- Präsenz in Aktion und Reaktion sind erforderlich
- Es stellt sich die Aufgabe, immer wieder neue Wirklichkeiten zu inszenieren
- Was sich in der jeweiligen Situation und Begegnung ereignet, ist nicht voraussehbar und machbar, es fällt uns zu und muss so angenommen werden.

Ich hatte in den letzten Jahren selbst Gelegenheit, etwas Einblick in die Art und Weise zu nehmen, wie diese Qualifikationen in der Ausbildung von Schauspielerinnen und Schauspielern trainiert werden: mit unglaublicher Ausdauer, Hartnäckigkeit, Sorgfalt und Genauigkeit. Und immer wieder dachte ich dabei beschämt an die tausend Ausflüchte, mit denen wir uns in der Lehrerbildung derartigen harten Trainings entziehen.

Im Rahmen von Studienwochen und Freifächern sowie in der Fortbildung hatte ich Gelegenheit, an solchen Zielsetzungen zu arbeiten, ohne dies allerdings explizit als berufspraktisches Training zu verstehen. So wurden in Studienwochen mit Improvisationstheater die Auftrittskompetenz geübt, im Maskenspiel die Ausdruckskraft persönlicher Maskenfiguren gesucht, in einer Kurswoche mit dem Titel "Imponiergehabe bei Mensch und Tier" eigene und fremde Imponier- und Demutgesten in der Selbst-Darstellung unter die Lupe genommen usw.

Als Anregung für solche Versuche dienen mir neben meinen eigenen Erfahrungen die Performance-Theorie *Schechners* (1988, 1990) sowie die von *Grotowski*, *Stanislawski*, *Spolin* und *Fox* entwickelten Konzepte (vgl. z.B. *Rellstab* 1992; *Schwerin von Krosigk* 1986; *Fox* 1982; *Spolin* 1983).

Nun dürfte bereits deutlich geworden sein, dass ein solches Training nicht - oder nicht nur - im Klassenzimmer, unter dem Druck der schulischen Realität stattfinden kann. Wir brauchen unbedingt den Proberaum, das Atelier als geschützten Ort, der es erlaubt, ungewohntes und unvertrautes Handeln zu erproben, sich auf Wiederholung und Veränderung einzulassen, harte Feed-backs zu kassieren, einen Ort auch, wo für die Trainierenden Lernbedingungen systematisch geschaffen und verändert werden können, der eindeutig "künstlich" ist, und dies nicht als entschuldigende Abgrenzung von der "wirklichen" Schulpraxis.

Wenn ich für solches Training kunstorientierte Kriterien postuliere, nehme ich damit eine Abgrenzung in zwei Richtungen vor. Ich meine nicht eine Neuauflage des Micro-teaching, mit dem wir machbarkeitsgläubig in den Siebzigerjahren versucht haben, methodische Normalverfahren zu konditionieren. Und ich meine damit nicht eine an therapeutischen Standards und Verfahren orientierte Selbsterfahrungsgruppe. Ich strebe hier die Auseinandersetzung mit den kinästhetischen Ausdrucksformen an, die kaum bewusst machbar und steuerbar sind und die weit weniger bewusst sind als didaktisches Handeln: ein Training eben an der Grenze zwischen bewusstem und unbewusstem Wahrnehmen, Erleben, Verkörpern und Ausdrücken, im Grenzbereich von professioneller Technik und persönlicher Intuition.

Rücke ich die Berufsrolle von Lehrerinnen und Lehrern derart in die Nähe darstellender Künste, beziehe ich damit auch bewusst eine Gegenposition zu einem Unterrichts- und Lernverständnis, das sich meines Erachtens zu ausschliesslich am "natürlichen" und am "selbständigen" Lernen orientiert. Es scheint mir nützlich, sich auch wieder darauf zu besinnen, dass schulische Lernsituationen künstliche Situationen sind, Inszenierungen von Wirklichkeiten darstellen, die sich von den Alltagswirklichkeiten abheben (vgl. *Wanzenried* 1993).

Um schliesslich nochmals zu verdeutlichen, worin ich die Analogie zwischen dem Tun des Künstlers und der Künstlerin und den erziehenden und bildenden Berufe sehe, möchte ich eine Geschichte von Paolo *Knill* wiedergeben, der diesen kunst- und ausdrucksorientierten Ansatz für Pädagogik und Therapie entwickelt hat (vgl. *Knill* 1992; *Decker-Voigt* 1992).

"Mein Vater war Kirchenmusiker und Schreiner. Von Zeit zu Zeit schnitzte er Figuren oder Kerzenständer. Ich schaute ihm dabei zu, und manchmal unterbrach er sein Singen oder Summen, um mir etwas zu kommentieren. Heute weiss ich, wieso mich eine seiner Aussagen am tiefsten traf. Was geschah? Er traf mit dem Messer einen Astknoten. Ich erwartete, dass er nun seine Astlochbohrmaschine und seine Zapfmaschine brauche, um diesen "Knoten" auszumerzen, wie er dies bei Möbelstücken tat. "Nein", sagte er, "hier nicht, das ist Kunst, hier gibt es keine Fehler, nur Herausforderungen der Natur", und er schickte sich an, weiter zu schnitzen. "Das wird eine Blume geben, sehe ich", sagte er später, und es wurde eine Blume.... Die Herausforderung für das künstlerische und musikalische Handeln liegt im Finden einer Seinsweise, die eine fruchtbare Herausforderung mit Störungen und Konflikten zulässt, ... im Offensein gegenüber dem Ankommenden... Diese Bereitschaft für die Überraschung bedingt die Disziplin der Hingabe an den Prozess und die Verfügbarkeit von "Techne" als Mittel (nicht als Zweck). Virtuosität, Handwerk oder Stil sind nicht Ziel. Sie dienen dazu, der Aussage Wirkung und Deutlichkeit zu verleihen." (*Knill* 1989, S. 26f) Diese Haltung des Künstlers scheint mir genau dem zu entsprechen, was ich mir als pädagogische Grundhaltung erhoffe.

Liegen diese Ideen zu sehr quer in der Diskussion um die Erneuerung der Lehrerbildung? Ich wünsche mir, dass wir uns umsehen, was in dieser Richtung alles schon getan wird, auch in anderen beruflichen Bildungsgängen, dass wir überzeugende Konzepte und Begründungen ausarbeiten, verbindliche Rahmenbedingungen finden, die der Schule *und* den Künsten verpflichtet sind.

7. Lernort "Ausbildungssupervision"

In Supervisionsgruppen erfolgt die persönliche Auseinandersetzung mit Fragen, Problemen und Konflikten, die sich im Zusammenhang mit dem Wechsel von der Schülerrolle in die Berufsrolle der Lehrerin oder des Lehrers ergeben. Beginnend mit einer umfassenden Eignungsabklärung führt die Ausbildungssupervision zum bewussten Umgang mit der eigenen Ausbildungssituation und hin zur Praxisberatung. Leiterinnen und Leiter solcher Supervisionsgruppen haben für die Studierenden, mit denen sie arbeiten, keine Ausbildungs- und Beurteilungsfunktionen. Sie sind für Supervision und Praxisberatung im institutionellen Feld der Schule spezifisch qualifiziert.

Das ist keineswegs ein neues Postulat! In vielen Ausbildungen für andere soziale Berufe ist das bereits Selbstverständlichkeit (*Baldinger-Clemann* 1994), für die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern liegen überzeugende Konzepte und Erfahrungen vor (z.B. *Raguse* 1982; *Brenn* u.a. 1992; *Fatzer/Hinnen* 1993; *Gruntz-Stoll* 1993). Es gibt auch bereits eine ganze Reihe von Supervisorinnen und Supervisoren, die sich in anerkannten Ausbildungen qualifiziert haben und aus dem Lehrerberuf hervorgegangen sind. Praxisberatung oder Supervision (ich möchte mich hier nicht auf begriffliche Abgrenzungsprobleme einlassen) beginnen sich langsam im Schulfeld zu etablieren.

Im Rahmen der Grundausbildung scheinen mir nun noch einige spezifische Überlegungen notwendig. Ohne Zweifel stellen sich unseren Studierenden zahllose bedrückende Fragen im Dreieck von Person-Rolle-Institution, wenn sie von der Schülerrolle in die Lehrerrolle wechseln: vorwärts und rückwärts, immer wieder. Umgang mit Au-

torität und Macht, der Status im Praktikum, die Herausforderung durch die Konfrontation mit der eigenen verbliebenen Kindlichkeit (Brück 1978) sind zentrale Themen. Selbstverständlich werden solche Probleme von mir als Mentor, von Praktikumslehrern und Übungslehrerinnen im Rahmen des Pädagogikunterrichts schon heute angesprochen. Dabei ist aber immer die Rollenkonfusion perfekt. Prüfe ich jetzt, ob meine Modelle aus der Allgemeinen Didaktik umgesetzt werden, betreibe ich Eignungsabklärung oder bin ich unterstützender, aussenstehender Berater? Nimmt die Praktikumslehrerin Partei für *ihre* Klasse, verteidigt sie *ihren* Unterrichtsstil, oder lässt sie sich auf die Nöte ihrer Praktikantin ein? Dienen die im Pädagogik-Unterricht aufgegriffenen Fallbeispiele nun zur exemplarischen Erhellung meiner Theorien, oder wird die persönliche Betroffenheit und Ratlosigkeit ausgehalten?

Nach meiner heutigen Überzeugung genügen die vorhandenen Ausbildungsgefäße nicht, um jenen sicheren Raum und jene kontinuierliche Begleitung, jene Vertrauensbasis zu gewährleisten, die unabdingbar wären. Soll die Grundausbildung in der individuellen Berufsbiografie mehr als marginal sein, brauchen wir dafür einen spezifischen Lernort.

Wir brauchen in einer künftigen Pädagogischen Hochschule Rahmenbedingungen, die zur Ausbildungssupervision verpflichten, die Wahl zwischen verschiedenen Beratungsansätzen gestatten und kontinuierliche Arbeit mit Supervisorinnen und Supervisoren ermöglichen, welche für die gleichen Studierenden keine andere Funktion haben.

8. Ich fasse zusammen

Frühe selbständige und selbstverantwortliche Berufspraxis im Rahmen eines qualifizierten Teams ist der Lernort, wo eine erste Handlungsroutine zur Bewältigung des Schulalltags erworben und erprobt werden kann und der einen möglichst authentischen Erfahrungshintergrund bietet.

Schulpraktische Projekte dienen der distanzierten Beobachtung und Betrachtung, dem Erklären und Verstehen schulischer Wirklichkeiten. Im Zentrum steht dabei das Lernen von Kindern und Jugendlichen, der Prozess von Erziehung und Bildung in der Institution Schule. In Verbindung von Praxis und Theorie wird hier die Kompetenz von Expertinnen und Experten angestrebt.

Kunstorientiertes Training fördert jene Schlüsselqualifikationen, vor allem soziale und darstellerische Fähigkeiten, die "gute" Lehrerinnen und Lehrer auszeichnen. Diese Trainings zeichnen sich dadurch aus, dass sie neue Perspektiven eröffnen, "Tun-als-ob"-Situationen schaffen und vertieftes, sich einlassendes Üben und Wiederholen erlauben.

In der Ausbildungssupervision wird der geschützte Rahmen gewährleistet, in dem die bedrängenden Fragen beim Wechsel von der Schüler- in die Lehrerrolle offen angegangen werden können. Sie stellt einen entscheidenden Lernort im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Berufsbiografie dar.

9. Und was gebe ich dafür auf?

Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit meinem Team von Übungs- und Praktikumslehrkräften, das Anliegen eng organisierter Verknüpfung "meiner Allgemeinen Didaktik" mit "ihrer Schulpraxis" wird preisgegeben. Mein intensiver Kontakt mit den Studierenden als Mentor, der sie unterrichtet, in der Praxis berät und betreut,

der ihre Eignung beurteilt, entfällt. Damit fallen befriedigende, intensive, aber auch konfliktreiche Berufsaufgaben fort. Ich habe in die Verbesserung dieser Zusammenarbeit viel investiert. Kann ich all das einfach aufgeben? Heisst "neu denken" wirklich, so viel Bewährtes und Liebgewordenes loslassen?

Literatur:

- Brück, H. (1978) *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. - Baldinger-Cleemann, M. (1994) *Supervision in der Ausbildung*. Luzern: Höhere Fachschule für Sozialarbeit (internes Arbeitspapier). - Brenn, H. u.a. (1992) *Handbuch zur Praxisberatung in der Lehrerbildung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst. - Decker-Voigt, H. (Hrsg.) (1992) *Spiele der Seele: Traum, Imagination und künstlerisches Tun*. Bremen: Trialog. - Fatzer, G. & Hinnen, P. (1993) Supervision, Teamentwicklung und Organisationsentwicklung als Mittel der Lehrerfortbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11(3), 311-320. - Fox, J. (1982) Playback Theater: The Community sees itself. In R. Courtney & G. Schattner (Hrsg.), *Drama in Therapie, Vol. II*. New York: Drama Book Specialists. - Füglistner, P. (1984) 'Sich Hinbegeben' und 'Abholen' - Von der Forschungsmethode zum didaktischen Prinzip. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2(1), 3-17. Füglistner, P. (1987) Abholen und Begleiten - Ein Versuch, zwei didaktische Metaphern auf den Begriff zu bringen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 5(3), 180-187. - Gruntz-Stoll, J. (1993) Gemeinsam statt einsam. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1(3), 321-329. - Hänsel, D. (1994) Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(2), 197-205. - Knill, P. (1989) Das unvermittelbare Heilmittel oder das Dritte in der Kunsttherapie. In G. Schibler (Hrsg.), *Heilende Kunst - Heilige Kunst*. Männedorf: Studienzentrum Boldern. - Knill, P. (1992) *Ausdruckstherapie, künstlerischer Ausdruck in Therapie und Erziehung*. Lilienthal/Bremen: Eres. - LCH (1993) *Lehrerin/Lehrer sein. LCH Berufsleitbild*. Zürich: LCH. - Raguse, H. (1982) Praxisberatung als Möglichkeit der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 0/1982, 21-23. - Rellstab, F. (1992) *Stanislawski Buch*. Wädenswil: Stutz. - Rhyn, H. (1994) Anmerkungen zur Geschichte der Projektmethode. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(1), 51-61. - Schechner, R. (1988) *Performance Theorie*. New York/London: Routledge. - Schechner, R. & Appel, W. (Hrsg.) (1990) *By means of performance*. Cambridge/New York: University Press. - Schwerin von Krosigk, B. (1986) *Der nackte Schauspieler. Die Entwicklung der Theatertheorie Jerzy Grotowskis*. Berlin: publica. - Spolin V. (1983) *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Paderborn: Junfermann. - Wanzenried, P. (1985) Schulpraktische Ausbildung: die Kunst des Möglichen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3(3), 197-204. - Wanzenried, P. (1988) Mit offenen Karten: Drei Ansätze zur Erhöhung der Transparenz in Unterrichtsbeobachtung, -besprechung und -beurteilung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6(1), 39-45. - Wanzenried, P. (1989) Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(3), 400-413. - Wanzenried, P. (1993) Schule - Lernen - Spielen. *Schweizerschule*, 9. - Wyss, H. (1994a) Die Lehrerbildung neu denken. Bericht über den 1. Jahreskongress der SGL/SSFE. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(1), 5-18. - Wyss, H. (1994b) Lehrerinnen und Lehrer für eine neue Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(3), 302-322.

Die schulpraktische Ausbildung neu denken¹

Hermann Landolt

Schule hat schon immer den Auftrag gehabt, die Schülerinnen und Schüler lebensfähig zu machen. Das notwendige Rüstzeug zur Gestaltung und Bewältigung der persönlichen Lebenswelt und der Berufswelt soll vermittelt werden. Deshalb wird in einem ersten Teil kurz und abstrahierend auf die gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation eingegangen, die sich auf den Unterricht auswirkt und auf die eine effiziente schulpraktische Ausbildung zu reagieren hat. Im zweiten Teil wird über die Umsetzung anstehender Probleme in der schulpraktischen Ausbildung gesprochen.

1. Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation und ihre Auswirkungen auf den Unterricht

Die heutige Lebenssituation ist weitgehend von der Individualisierung geprägt. Der Mensch hat vermehrt die Möglichkeit, individuelle Entscheidungen zu treffen und das Leben individuell anzugehen. Er muss dafür aber auch Verantwortung übernehmen. Mit diesen Anforderungen an den einzelnen geht ein Wertewandel einher.

Fast parallel zu diesem Wertewandel vollzog sich eine ökonomische und arbeitstechnische Veränderung, von der auch die Schweizer Industrie spürbar beeinflusst wurde. Vorerst glaubte man an einen vorübergehenden, rezessionsbedingten Einbruch. Doch inzwischen ist offensichtlich, dass es sich nicht bloss um eine konjunkturelle 'Anpassung' oder eine Strukturkrise handelt. Auslöser dieser Veränderung ist massgeblich auch die Form der industriellen Produktion.

Bis anhin stützte sich der Berufsmann auf die Ausbildung, seine berufliche Erfahrung und das 'G'schpüri'. Doch mit dem Einzug numerisch gesteuerter Arbeitsroboter haben die gültigen, sinnbestimmten Fähigkeiten an Bedeutung verloren. Bei elektronischen Werkzeugmaschinen ist der Bearbeitungs- und Produktionsvorgang meist nicht mehr direkt beobacht- und beeinflussbar. Korrigiert wird nicht mehr auf Grund eigener Kontrollmessungen, sondern der Maschinenbediener steuert und ändert gemäss den Messwerten, die ihm vom System auf einem Bildschirm mitgeteilt werden. Elektronik und Informatik verlangen neben den neuen Produktionsformen auch abstraktes Denken.

Mit diesen Veränderungen geht einher, dass die Arbeitsabläufe und deren Verrichtungen oft nicht mehr detailliert vorgeschrieben, sondern die Organisation und Lösungen den Mitarbeitern selber überlassen werden. Selbstverantwortung ist gefragt. Dies zeigt sich etwa darin, dass die Arbeit vermehrt in Arbeitsgruppen organisiert und die Verantwortung weitgehend nach unten, ins Team delegiert wird. Auch hier gewinnen neue Werte und Vorstellungen Platz, die sich auf unsere Verhaltensweisen, die individuelle Lebensführung, die Ausbildung und auf das Arbeitsleben einschneidend auswirken.

Vor allem in der Berufswelt werden daher zusätzliche Fähigkeiten gefordert, nämlich die sogenannten Schlüsselqualifikationen. Diese werden heute für die Arbeit als zentraler erachtet als lediglich spezifische Fachkenntnisse und traditionelle Arbeitstugenden.

¹ Kurzfassung des Referats anlässlich des Jahreskongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL vom 4./5. November 1994 in Zürich.

Kooperationsbereitschaft, Team- und Kommunikationsfähigkeit, Selbständigkeit, Flexibilität und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sind verlangt. Diese Fähigkeiten sind heute von so dringender Bedeutung, weil sowohl das Leben im allgemeinen als auch der Arbeitsmarkt im besonderen unscharf und offen geworden sind. Der lebenslange Arbeitsplatz - die einst klassische Berufskarriere - weicht eher proportionierter Arbeit oder zeitlich begrenzten Projekten. Die Verfallsrate der Berufsqualifikationen hat sich beschleunigt.

Daher sind Unterricht und Lernen zu erweitern. Wenn Lernen nämlich wie bis anhin lediglich als Aufnahme und Wiedergabe von Fakten verstanden wird, bleibt die Schule ein Ort, an dem nur eine Form von Lernprozessen gefördert und gefordert wird. Schule muss sich aber zu einem Zentrum für vielfältige Lerngelegenheiten entwickeln, und die Lehrkräfte müssen ihre Schüler auf das ständige Lernen im Leben und Berufsalltag vorbereiten.

Die Lehrkräfte haben folglich auch zusätzliche Aufgaben zu übernehmen. Ihnen ist das Lehren eine vertraute Aufgabe. Das Lernhelfen, -beraten und -betreuen, das Bereitstellen wahlweiser Angebote jedoch sind Funktionen, die sie zwar auch immer anzuwenden versucht, aber oft nicht gezielt ausgeübt haben. Die explizite Aufgabe besteht nun darin, Lern- und Denkfähigkeiten, lernmethodisches Handeln oder prozedurales Wissen und auch die Schlüsselqualifikationen vermehrt zum Ausbildungsgegenstand zu machen.

Das verlangt auch eine Anpassung der berufspraktischen Lehrerausbildung. Die Lehrerstudenten und -studentinnen sind - wie auch andere junge Menschen - bereit, auf dem Hintergrund der erhöhten Anforderungen an die Selbstverantwortung und die Selbsttätigkeit bei attraktiven Angeboten Verantwortung zu übernehmen, sofern sich für sie die Chance zur Selbstentfaltung bietet. Eine herausfordernde schulpraktische Ausbildung beinhaltet deshalb die selbstbestimmte Bewältigung von Aufgaben und die Förderung individueller Verantwortung. Sie hat Wege zu beinhalten, die neue Ansprüche in der Ausbildung ohne viele Vorgaben umzusetzen vermag. Schulpraktische Ausbildung hat grundsätzlich auf veränderte Anforderungen zu reagieren.

2. Die schulpraktische Ausbildung

Eine schulpraktische Ausbildung auf diesem Hintergrund hat vier Elemente zu berücksichtigen oder zu integrieren.

2.1 Mentoriertes, eigenverantwortliches Handeln im Bereich der Berufspraxis

These: Mit Vorteil hat sich schulpraktische Ausbildung im eigenen Unterricht, in der eigenen Schulklasse zu vollziehen.

Die Praktika in ihrer herkömmlichen Form haben verschiedenste Ansprüche zu erfüllen. Das praktische Anwenden von im Seminarunterricht erarbeiteten, theoretischen Kenntnissen über die Lehrtätigkeit und das Einüben von berufsspezifischen Fähigkeiten stehen im Vordergrund. Die berufspraktische Welt wird eröffnet und einsichtig gemacht. Von studentischer Seite her deckt das Praktikum auch den Praxisdurst ab.

In einer schulpraktischen Ausbildung, die parallel zum eigenen, selbstverantworteten Unterricht läuft, steht die eigene Lehrtätigkeit der Studenten und Studentinnen im Mittelpunkt. Die berufsbegleitende Unterrichtspraxis ermöglicht selbstverantwortliches Handeln und übergreifendes Arbeiten am lebendigen Beispiel. Arbeitsbedingte

Probleme können erörtert und beispielsweise Teamarbeit mit Kolleginnen und Kollegen eines Schulhauses entwickelt werden. Die angesprochenen Schlüsselqualifikationen können sich auch während der eigenen Ausbildung und der berufspraktischen Tätigkeit entfalten. Zudem kann so auch langfristiges Arbeiten - wie etwa Projektunterricht - in die Ausbildung miteinbezogen werden. All dies lässt sich in einem nur auf kurze Zeit verantworteten Unterricht schlechter verwirklichen.

Wenn die Lehrkräfte sich nicht mehr nur als Wissensvermittler verstehen und auch lernberatende Funktionen ausüben, muss die Praxisausbildung noch andere Aufgaben übernehmen, die insbesondere zeitliche Kontinuität verlangen. Wege zu Möglichkeiten und Formen, um beraterische und betreuende Handlungskompetenzen aufzubauen, sollen aufgezeigt werden. Es ist hier auch an eine Bildung mit dem Computer zu denken, die Lernen lenkt und beeinflusst und Lehren so verändert, dass die Lehrkräfte zu Informations- und Lernberatern werden müssen. Voraussetzung ist, dass der Lehrer oder die Lehrerin den einzelnen Schüler als Lerner in seinem Lernprozess kennt. Dafür aber ist Beobachtungs- und Kontaktzeit erforderlich, die in einem üblichen Praktikum kaum abgedeckt werden kann.

2.2 Reflexion berufspraktischen Handelns

These: Durch Reflexion wird unterrichtliches Handeln professioneller.

Die Reflexion des Unterrichtsgeschehens ist unumgänglich. Gerade die erweiterten Anforderungen an die Funktion und Rolle der Lehrkräfte verlangen nach einer laufenden Auseinandersetzung, bezogen auf den Unterrichtsinhalt, das methodisch-didaktische Arbeiten, das Verhalten und die Rolle von den am Unterricht Beteiligten.

Der angesprochene Praxisdurst der Studierenden zeigt sich beim bestehenden Praxismodell eher als Reflexions-Verhinderer. Die Praktikanten und Praktikantinnen investieren oft all ihre Kräfte in die Vorbereitungsarbeit. Sie arbeiten während der Praxiswochen fast Tag und Nacht und lassen sich völlig vom Unterrichtsgeschehen vereinnahmen. Eine distanzierte Reflexion eigenen unterrichtlichen Handelns wird erschwert, da kaum Raum für Bedenkzeit vorhanden ist.

Steht der Studierende jedoch in einem eigenverantwortlichen Arbeitsverhältnis, so bekommt die Praxis auch Alltagscharakter, was ermöglicht, sich mit dem selbstverantworteten Unterricht und dem unterrichtlichen Handeln eingehend auseinanderzusetzen und gezielt einzelne Probleme aus dem aktuellen Geschehen heraus anzugehen. Die Professionalität wird gesteigert.

Die Reflexion sollte eng an die Ausbildungsinstitution gebunden werden. Ein Ausbilder - evtl. in Verbindung mit einem Mentor oder einer Mentorin - wäre als Praxisbegleiter einzusetzen, der kontinuierlich Einblick in die Unterrichtstätigkeit nimmt. Bei diesen Besuchen würde der beobachtete Unterricht besprochen. Zudem hätten aber auch Stufenlehrtreffen stattzufinden, bei denen mit den Beratern und Beraterinnen zusammen die spezifischen Fragen einer oder mehrerer Klassen besprochen würden. Im Team könnte aber auch Unterricht geplant, vorbereitet und Material ausgetauscht werden.

2.3 Feedback und Beurteilung

These: Feedback und Beurteilung festigen die berufspraktischen Fähigkeiten und damit die Professionalität.

Reflexion und Beratung bilden den Ausgangspunkt für ein personen- und berufsfähigkeitenorientiertes Feedback. Hier müsste die in der Lehrerausbildung seit längerer Zeit entwickelte Feedbackkultur ausgeweitet und gezielt mit einer Beurteilung im Hinblick auf eine verbesserte Professionalität ausgebaut werden. Studierende und Betreuende zusammen würden vorhandene Defizite feststellen und ein notwendiges Fortbildungsprogramm zusammenstellen.

2.4 Angebotsbezogene individuelle Aufarbeitung festgestellter Defizite

These: Nur durch lebenslanges Lernen ist eine aktuelle Professionalität aufrechtzuerhalten.

Zur Vertiefung der berufspraktischen Ausbildung bedarf es individueller Angebote wie etwa speziell strukturierte Zusatzpraktika oder Trainingsmöglichkeiten mit Videounterstützung. Lebenslangem Lernen aus der Sicht der zukünftigen Lehrkräfte steht wenig im Wege, da - wie schon erwähnt - die jungen Leute heute bereit sind, Selbstverantwortung zu übernehmen und Selbstentfaltungschancen zu wahren, sofern attraktive Angebote bestehen. Schulpraktische Ausbildung stellt nur den Anfang dar. Im Hinblick auf eine Auflösung von einmal erworbenen Berufsqualifikationen - auch von Lehrkräften - muss daher eng mit der Fortbildung zusammengearbeitet werden.

Die schulpraktische Ausbildung muss insgesamt bedürfnis- und abnehmerorientiert werden und sich vermehrt den aktuellen gesellschaftlichen wie auch wirtschaftlichen Anforderungen stellen, indem sie sich als ein an der Realität orientierter, offener Ausbildungsprozess versteht.

Zur Aus- und Fortbildung der Praxislehrkräfte

Basil Schader

"Der Zusammenarbeit und einem möglichst hohen Konsens zwischen Seminarien einerseits, Praxis- und Übungslehrkräften andererseits, kommt eine hohe Bedeutung zu; (...) einen zentralen Beitrag dazu kann die Professionalisierung der Praxislehrkräfte (...) darstellen." (Programmheft zum SGL-Jahreskongress 1994). Das Referat akzentuiert Rahmenbedingungen, Schwerpunkte und Visionen im Bereich dieser Professionalisierung. Beispiele und Erfahrungen aus dem Umfeld des neu konzipierten Aus- und Fortbildungsmodells der Abteilung Irchel des zürcherischen Primarlehrer/innenseminars veranschaulichen die Überlegungen.

'Die schulpraktische Ausbildung neu denken': ein weitgestecktes Tagungsthema, das nach Eingrenzung verlangt. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf den Aspekt *Aus- und Fortbildung der Praxislehrkräfte*. Dabei soll - eine weitere Eingrenzung - nur von der Qualifizierung der eigentlichen *Praktikumslehrer/innen* die Rede sein, nicht aber von jener des begrenzteren, dem Seminar enger assoziierten Kreises der Übungslehrkräfte. Den erfahrungsmässigen Hintergrund und den Bezugsrahmen für Beispiele bildet das diesbezügliche Aus- und Fortbildungskonzept des zürcherischen Primarlehrer/innenseminars, Abteilung Irchel. Es spiegelt den (vorläufigen) Stand einer langjährigen und intensiven Entwicklung, weist bewährte Elemente auf und kann vielleicht einige Anregungen vermitteln. Der Weisheit letzter Schluss ist es noch nicht. Wie dieser aussehen könnte, soll ein abschliessender Ausblick auf entsprechende Gedankenspiele und Visionen zeigen.

Allem vorangestellt muss freilich eine Einsicht werden, die sich gerade an unserer Institution zunehmend bestätigte: Isoliert lässt sich über die Aus- und Fortbildung der Praxislehrkräfte gar nicht sprechen. Damit sie überhaupt qualifiziert ansetzen kann, muss eine ganze Reihe von Vor- und Rahmenbedingungen gegeben sein. Ohne mit der eigentlichen Professionalisierung etwas zu tun zu haben, ermöglichen sie diese doch erst. Gemeint sind insbesondere die folgenden drei Determinanten.

1. Konsens unter den Auszubildenden hinsichtlich wichtiger Aspekte der Ausbildung

Lehrer/innenbildung vollzieht sich als Konglomerat von theoretischen und schulpraktischen Ausbildungssteilen. Ein kohärentes Ganzes bildet sie nur dann, wenn die Teile aufeinander bezogen sind; wenn die Auszubildenden beider Gruppen gleichsam am selben Strick ziehen, dieselbe Sprache sprechen.

Damit ist nicht nur Übergeordnetes gemeint (wie z.B. ein gewisser Konsens betreffend die Vorstellungen von aktueller Schule oder hinsichtlich der Ziele der Ausbildungstätigkeit). Gemeint sind auch, konkreter und unmittelbarer handlungsbezogen, Übereinkünfte und ein Zusammengehen in jenem Überlappungsbereich, der Theorie und Praxis recht eigentlich vernetzt und integriert: Welches etwa sollen die übergreifenden Modelle sein, auf die wir - Auszubildner/innen am Seminar und in der Praxis - gemeinsam zurückgreifen, wenn es um Fragen der allgemeinen Didaktik, der Unterrichtsplanung und -reflexion geht? Oder: Auf welche Terminologie einigen wir uns, um nicht dauernd

Verwirrung auszulösen, indem etwa Zielformulierungen oder Lernformen mit verschiedenen Begriffen benannt werden?

Ein gewisser Konsens in diesen Fragen zählt zu den unverzichtbaren Vorbedingungen für Qualität und inneren Zusammenhang der Ausbildung; zugleich bildet er die Basis und den Bezugsrahmen für eine zielgerichtete Zusammenarbeit und Professionalisierung.

Konsens kann, per definitionem, nicht verordnet werden. Er muss in gemeinsamer Auseinandersetzung erarbeitet und ausgehandelt werden. Bei - in unserem Falle - rund 40 Seminar- und 300 Praxislehrkräften ist das ein schwieriges Unterfangen. Unsere Lösung geht dahin, dass die Grundlagen, Instrumente und Referenzmodelle (etwa zur Allgemeinen Didaktik und zur Unterrichtsplanung) in einem ersten Schritt im begrenzten Kreis der Seminarlehrkräfte erarbeitet werden; nach Möglichkeit mit Vertreter/innen der Praxislehrkräfte in den entsprechenden Arbeitsgruppen. Dies hat nicht zuletzt die positive Konsequenz, dass zumindest der theoretische Teil der Ausbildung deutlich - auch in der Wahrnehmung der Studierenden - an innerem Zusammenhang gewonnen hat. Entscheidend für das Gelingen ist freilich der zweite Schritt: die Integration des grossen Kreises der Praxislehrkräfte. Wie heikel und anspruchsvoll dieser Teil ist, wieviel an Abwehr und Angst gegenüber sogenannt Theoretischem auch unvermittelt wieder aufbricht, war eine zentrale und bisweilen harte Erfahrung der ersten Jahre unseres Bemühens um mehr Kohärenz.

Neben der Einsicht, dass die betreffenden Veranstaltungen ganz besondere Sorgfalt in Planung und Zeitbudget verlangen, trägt ein weiter Umstand dazu bei, dass wir mittlerweile tatsächlich auf einen gewissen Konsens zurückblicken dürfen:

2. Differenzierte vorgängige Abklärung der Eignung als Ausbildner oder Ausbilderin

Gerade als Folge der vielfältigen und breit angelegten Reflexions- und Verständigungsprozesse können wir uns heute mit Lehrer/innen, die neu bei unserer schulpraktischen Ausbildung mitarbeiten möchten, differenziert über unsere Ziele, Erwartungen und Vorstellungen verständigen.

Den Rahmen, um die Kongruenz dieser Vorstellungen abzuklären, bilden zwei Schulbesuche von verschiedenen Seminarlehrer/innen am Schulort der Interessent/innen. Einblicke in den Unterrichtsstil und ein längeres Gespräch über Facetten und Anforderungen der Ausbildnertätigkeit wie auch zu den obligatorischen Teilen der Fortbildung tragen zur Klärung der Frage bei, ob die Zusammenarbeit für beide Seiten sinnvoll sein wird. Dass der Besuch einzig mit diesem Fokus erfolgt, wird klar deklariert. Die Erfahrungen mit dieser Praxis sind positiv. Sie sichert Transparenz und einen gewissen Konsens von Anfang an, der auch die avisierte Professionalisierung begünstigt. 'Problemfälle' im Praxislehrkörper sind deutlich seltener geworden. Die von ihrer Finalität her klar deklarierten Besuche werden nicht als Schikane, sondern eher als Aufwertung des Status als Mitausbildner/in wahrgenommen.

3. Regelmässiger Kontakt zwischen Seminar- und Praxislehrkräften

Diese letzte Rahmenbedingung ist umso bedeutsamer, als Seminar- und Praxislehrkräfte zwei Ausbildergruppen repräsentieren, die zwar im Dienst derselben Aufgabe

stehen, zwischen denen aber doch immer latent der Graben von Theorie und Praxis mit all seinen Ressentiments und Ängsten lauert.

An unserer Institution versuchen wir diesen Graben unter anderem durch ein festes, beinahe ritualisiertes Set von Begegnungen mit je spezifischem Gepräge zu überbrücken. Für die Praktikumslehrkräfte ist das zunächst eine Konferenz im Vorfeld des Praktikums, an der über die spezifischen Inhalte und Schwerpunkte des anstehenden Praktikums (im Rahmen unseres Gesamtkonzepts der schulpraktischen Ausbildung) gesprochen wird; meist ergänzt um ein Referat mit Hintergrundinformationen und Umsetzungsvorschlägen. Dieser Anlass dient nicht der grundsätzlichen Professionalisierung, er bewährt sich aber als Ort der unmittelbar aufgabenbezogenen Instruktion, indem er Klarheit hinsichtlich der Ausbildungsaufträge für den spezifischen Anlass und Voraussetzungen zu deren Bewältigung schafft.

In der zweiten und dritten Woche der längeren Praktika selbst finden zwei Kurstage mit diversen Wahlangeboten statt; mindestens ein Tag ist obligatorisch. Das inhaltliche Konzept dieser Kurse wird unten dargestellt. Eine weitere Zusammenkunft findet in der letzten Praktikumswoche statt; diesmal im Kreis der Mentoratsgruppe; sie dient der Auswertung und dem Erfahrungsaustausch. Dazu kommen natürlich die Besuche des Mentors/ der Mentorin am Praktikumsort. Dieses System, das bereits zur Tradition geworden ist, bewährt sich. In seiner Dichte stützt es nicht nur den Austausch zwischen Seminar und Praxislehrkräften, sondern auch die Binnenintegration in der Grossgruppe der Praxislehrkräfte.

Betrafen die Punkte 1-3 Vor- und Rahmenbedingungen einer effizienten Professionalisierung der Praxislehrkräfte, so geht es im folgenden um Möglichkeiten von deren konkreter inhaltlicher Gestaltung.

4. Kohärente, aufgabenbezogene Aus- und Fortbildungsangebote in verschiedenen Formen

Dichte Kontakte sind gut. Allerdings nicht per se, sondern erst dann, wenn sie sich auch durch eine inhaltliche Füllung legitimieren. Besonders anfällig für Sinndefizite und Kritik sind in der Wahrnehmung der Praxislehrkräfte die obligatorischen Fortbildungsveranstaltungen, denn ihr Bezug zur unmittelbaren, persönlichen Praktikums-situation ist weniger evident als etwa der der abschliessenden Schluss- und Notenbesprechungen. Damit die verordnete Fortbildung als profitabel erlebt wird, muss sie aufgabenbezogen und praxisnah sein; überdies sollte sie gegenüber den Fortbildungsveranstaltungen anderer Anbieterinstitutionen ein eigenes Gesicht haben.

Am Primarlehrer/innenseminar Irchel ist seit letztem Jahr das folgende Aus- und Fortbildungskonzept für Praktikumslehrer/innen in Erprobung:

- Neue Praxislehrkräfte besuchen einen zweitägigen Einführungskurs, in dem sie mit verschiedenen Aspekten ihrer Tätigkeit vertraut gemacht und insbesondere auch in unsere Unterlagen zur allgemeinen Didaktik und Unterrichtsplanung eingeführt werden.
- In den Praktika selbst bieten wir an zwei Tagen zwei verschiedene Arten von Kursen (meist in Form von Workshops) an:

Erstens ein kohärentes Set von 8 Basiskursen, welches sich strikt um das Anliegen der Professionalisierung als Praktikumslehrer/in gruppiert. Hierzu gehören etwa Kurse zu Aufbau und Ablauf eines Praktikums, zur Gesprächsführung, zur gezielten Unterrichtsbeobachtung oder zur Unterrichtsplanung mit Praktikant/innen.

Diese Kurse stellen das Herzstück unserer Fortbildung dar. Sie werden längerfristig, über die Dauer eines Studienganges hinaus, angeboten; mit der Zielvorstellung, dass möglichst alle Kurse von allen Praxislehrkräften besucht werden. Ein spezielles Testatheft erfasst den Besuch und stützt die Verbindlichkeit. Indem die einzelnen Kurse von festen Teams (1-3 Seminarlehrkräfte) geleitet werden, ergeben sich auch für das Seminar Kräfteersparnisse gegenüber früher, wo oft unter Zeitdruck für jedes Praktikum neue Angebote geplant wurden.

Neben diesen Basiskursen bieten wir an einem zweiten Fortbildungstag - mit weniger hoher Verbindlichkeit - ein wechselndes Angebot von sogenannten Fachkursen mit allgemein schulbezogenen Inhalten an. Sie bieten unter anderem Einblick in neuere fachdidaktische Tendenzen oder in pädagogische und psychologische Fragestellungen.

- Ein weiteres, letztes Element der Fortbildung unterscheidet sich grundsätzlich von den bisherigen: Es sind gegenseitige, in der Regel halbtägige Besuche von je zwei Praktikumslehrer/innen am Praktikumsort; Besuche, die wir sehr empfehlen und auch organisieren helfen. Sie sind uns besonders wichtig, weil sie einem aktuellen Modell der arbeitsplatzbezogenen Weiterbildung und des konkreten Austausches vor Ort entsprechen. Ihre Zielorientierung stützen wir durch ein Merkblatt mit Beobachtungs- und Diskussionsimpulsen zu verschiedenen Aspekten der Ausbildnertätigkeit.

5. Ausblick, Visionen

Soweit die Prinzipien und die gegenwärtige Realität unserer Aus- und Fortbildung. Ich komme zum Schlussteil, zu Bildern, Visionen und Ideen einer Praxis, die noch besser wäre. Ihre Angelpunkte sind eigentlich immer dieselben:

- Ein gewisses Unbehagen, dass unsere Praxislehrer/innen-Fortbildung eben doch noch zu sehr *unsere* Sache ist, dass sie dem Gedanken der Partnerschaftlichkeit in der Ausbildung besser Rechnung tragen könnte.
- Ein gewisses Bedenken, ob sie aktuellen Modellen einer unmittelbar arbeitsplatzbezogenen Weiterbildung zu genügen vermag.

Von hierher entwickeln sich Gedankenspiele mit verschiedenen Schwerpunkten:

Eine erste Gruppe dreht sich im wesentlichen um eine höhere *Integration und Partizipation der Praxislehrkräfte bei der Gestaltung der Aus- und Fortbildungskonzepte und -veranstaltungen*. Entsprechende Erfahrungen - z.B. in Form von Vertretung in Arbeitsgruppen oder als Teamteaching in Workshops - haben wir schon gemacht; sie waren gut. Zur gleichen Kategorie zählen Überlegungen und vereinzelt (gelungene) Experimente, die Fortbildung zumindest teilweise 'vor Ort', also in Schulzimmern beteiligter Praxislehrkräfte, stattfinden zu lassen.

Eine zweite Gruppe von Gedankenspielen stellt den *Gedanken der 'Ausbildungspartnerschaft' und der reziproken Professionalisierung* von Seminar- und Praxislehrkräften ins Zentrum: Wieso soll, wenn doch theoretische und praktische Ausbildung im Zusammenspiel erst das Ganze ausmachen, die Professionalisierung eigentlich immer nur in einer Richtung gehen? Müssten nicht zumindest ergänzend Veranstaltungen durchgeführt werden, bei denen Ausbildungsbedürfnisse und -schwerpunkte, wie sie sich in der spezifischen Sicht der Praxislehrkräfte darstellen, im Zentrum stehen? Immerhin betrifft deren Mit-Ausbildnertätigkeit genau jene Perioden, welche in der Wahrnehmung der Studierenden oft das Beste während der ganzen Ausbildung über-

haupt darstellen; und von der Intensität des Kontakts, in der sie mit den Studierenden arbeiten, können wir nur träumen. Und immerhin sind sie es, die - durch den Spiegel der jeweiligen Praktikantin - die Früchte und die Praxistauglichkeit dessen beurteilen, was wir am Seminar vermitteln. Dass die diesbezüglichen Rückmeldungen, insbesondere an die einzelnen Fachdidaktiken, derzeit zwangsläufig nur zufällig und punktuell erfolgen, ist bedauerlich; in systematisierterer Form könnten sie Ansatzpunkte für einen produktiven Diskurs und eine der Nahtstellen für eine im besten Sinne reziproke Fortbildung werden.

Während sich die bisherigen Gedankenspiele einigermaßen innerhalb des institutionellen Rahmens abspielen, setzt sich das letzte im freien visionären Flug über ihn hinweg. Quer zu allen gegenwärtigen Bestrebungen in der Bildungslandschaft hält es sich hartnäckig, taucht immer wieder unverhofft auf und wird (stets etwas verschämt und deziert im Irrealis) aus- und weitergesponnen.

Die Rede ist von der Vision einer gänzlich andersgearteten Lehrer/innenbildung, bei der die zentrale Rolle der Ausbildungsinstitution auf einige wenige administrative Funktionen zusammengestrichen wäre. Kleine, dezentrale Teams von 3-4 Seminarlehrer/innen und ebenso vielen Praxislehrer/innen übernehmen stattdessen weitgehend autonom und selbstverantwortlich die Ausbildung einer Gruppe von Studierenden; vor Ort grossenteils, vielleicht mit einem separaten Zimmer in einem Schulhaus. Theorie, Didaktik, Unterricht und Unterrichtsreflexion würden in engstem Bezug zueinander durchgeführt. Fortbildungsveranstaltungen im herkömmlichen Sinne würden weitgehend obsolet, erübrigt durch den täglichen Kontakt, den permanenten berufs- und aufgabenbezogenen Austausch.

Was steckt hinter dieser Utopie, hinter dieser Idylle hart am Rande des pädagogischen Kitsches? Im Kern ist es wohl die Sehnsucht nach der Wärme und Intensität des praktischen Ausbildungsfeldes; nach dem Zuschütten jenes Grabens zwischen Theorie und Praxis, bei dem wir in den Augen unserer Klientel doch öfters auf der falschen Seite sitzen. So verklärt die Rahmengeschichte ist, so ernst muss diese Sehnsucht aber wohl genommen zu werden. Verstanden als Wunsch nach einem engeren und partnerschaftlicheren Zusammengehen von Ausbilder/innen "drinnen" und "draussen" verdiente sie, bei einer übergreifend neugedachten Ausbildung der Ausbilder/innen mitbedacht zu werden.

SCHULpraktische Bildung

Roger Vaissière

In Auseinandersetzung mit dem Hauptreferat von Peter Wanzenried und mit dem Tagungsthema "Die schulpraktische Ausbildung neu denken" werden Gesichtspunkte zur Entwicklung von "neuen Gedanken" des Zusammenhangs zwischen dem beruflichen Können von Lehrerinnen und Lehrern, ihrer Aus- und Fortbildung vorgestellt. Konzeptuelle oder gar konkret planerische Stringenz wird in diesem kleinen Beitrag nicht beansprucht. Die Zitate des Architekten und Architekturtheoretikers Luigi Snozzi (vgl. DU 11/1989) werden deshalb eingeflochten, weil Wanzenried in seinem Beitrag die Architekturmetapher für die Ausbildungsplanung von Lehrkräften verwendet hat.

1. Die schulpraktische Ausbildung (SPA) befragen

Es gibt nichts Neues zu erfinden, alles ist erneut zu erfinden (L. Snozzi)

Sowohl das Tagungsthema 1994 der SGL, "Die schulpraktische Ausbildung neu denken", wie das Hauptreferat von *Peter Wanzenried* (vgl. seinen Beitrag in diesem Heft) geben Anlass zu einer Reihe von Fragen:

- Meinen wir mit dem Ausdruck "schulpraktische Ausbildung" eigentlich die unterrichtspraktische Einführung in den Beruf oder wird der "Schul"-Begriff wörtlich verstanden (als Schulorganisation, -kultur, als Institution etc.)?
- Welche Färbung geben wir dem Ausbildungsbegriff: Ist es einfach das (Schul-)Leben, das irgendwie bildet (und sozialisiert) im Praktikum, oder haben wir irgendwie geartete curriculare Vorstellungen (z.B. Anwendung von Theorieteilen oder Erfahrungsbildung mit entsprechender Pro- und Reflexion)?
- Warum und wozu soll die SPA neu "gedacht" werden, angesichts der Tatsache, dass sie - wie es im Schlussplenum vermerkt wurde - sicher zu den wirksamsten und im Urteil der Absolventen erfolgreichsten Ausbildungselementen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu zählen ist? Wo genügt sie nicht? Was wissen wir überhaupt über diese Ausbildungsteile? Was könnte mit Hilfe des empirischen Materials, das auf vielen Seminarsekretariaten liegt (Praktikumsberichte, -Tagebücher, Prüfungslektionen etc.), besser verstanden werden? Was ist - zusammen mit den betroffenen Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Behördenmitgliedern - neu zu erfinden?

Dieser Beitrag versucht nur teilweise Antworten auf diese Fragen zu geben. Wichtiger scheint mir der heute unumgängliche Einbezug von zwei Gesichtspunkten zu sein, die wegen der Fixierung auf institutionelle Probleme der Grundausbildung in der Diskussion häufig zu kurz kommen: erstens die Erweiterung des Schulpraxisbegriffs vom Unterricht auf das Schulfeld und zweitens die Entwicklung des schulpraktischen Könnens von Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Berufslaufbahn oder - anders ausgedrückt - die Frage der schulpraktischen Fortbildung.

2. Schul- oder unterrichtspraktische Ausbildung?

*Entwirfst Du einen Weg, einen Stall, ein Haus oder ein Quartier,
dann denke an die Stadt (L. Snozzi)*

Es hat sich eingebürgert, mit dem Ausdruck "schulpraktische Ausbildung" diejenigen Ausbildungselemente zusammenfassend zu benennen, die direkt in der unterrichtlichen Situation, also mit Schülerinnen und Schülern bzw. in Schulklassen durchgeführt werden. Sie werden in der Regel als Praktika, Übungsschule und/oder schulpraktische Übungen bezeichnet. Praxisorientierte Theorieteile oder z.B. Microteaching fallen meist nicht darunter. Institutionell (und im Alltagsbewusstsein der Studierenden fest verankert) ist die konzeptionelle "Arbeitsteilung" klar definiert: Der Seminarunterricht, sei er auch noch so praktisch angelegt, gehört zur "Theorie"; das Praktikum ist "praktische" (und damit brauchbare?) Ausbildung. Seit den siebziger Jahren sind unter dem Titel Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs an den allermeisten Ausbildungsstätten Anstrengungen unternommen worden, diese beiden Ausbildungsteile miteinander zu verknüpfen (vgl. z.B. *Wanzenried* 1989). Die Wirksamkeit dieser Massnahmen in der Heranbildung didaktisch (und nicht nur methodisch) kompetenter Lehrkräfte scheint mir zweifelsfrei zu sein. Wenn wir die *Nachhaltigkeit* dieser Bemühungen, didaktisch reflektierende Lehrkräfte auszubilden, in Betracht ziehen, sind allerdings Fragen angebracht (vgl. 3.). Als positive Nebenwirkung dieser Konzepte kann die Bildung eines Ausbildungskaders von "Theorie-Praxis-Fachleuten" in Pädagogik, in Allgemeiner Didaktik und in den Fachdidaktiken betrachtet werden, die heute auch in anderen Schulentwicklungsgebieten, z.B. in der Lehrmittelentwicklung, der Fortbildung und der Schulberatung anzutreffen sind. Im Hinblick auf jene Entwicklungstendenzen in der Bildungspolitik und der Schulpädagogik, die mit den Ausdrücken "Dezentralisierung", "Teilautonomie", "Schule als pädagogische Einheit" und "Schulkultur" umschrieben werden, genügen diese unterrichtsbezogenen Konzepte nicht mehr. Bezugsgrösse dieser Konzepte, Handreichungen, dieser Praktikumsauflagen und Beurteilungsbogen ist der Unterricht in der Schulklasse, nicht die *Schule als Organismus und Institution*. Die institutionelle Einflussrichtung geht einseitig vom Seminar ins Praxisfeld (dies möglicherweise als Korrektiv zur Tatsache, dass die individualisierenden Praktika ohnehin kaum beeinflussbar sind). Was ist neu denkbar? Folgende These sei zur Diskussion gestellt:

Die SPA bezieht sich mehr als bisher auf die Schule als staatliche (und damit politische und verrechtlichte) Institution, auf die Schule als lokale (meist gemeindebezogene) Organisation und auf die Schule als Kultur der direkt beteiligten Personen (Schülerinnen und Schüler einer Schulanlage, ihre Eltern, die Lehrerschaft und das Hauspersonal). Auf allen Ebenen ist praktische Ausbildung möglich. Wenn man diese These näher bestimmt, sind folgende Konsequenzen zu ziehen:

(1) Schulentwicklung und Ausbildungsentwicklung sind in ihrer Wechselseitigkeit zu betrachten: Ein zentrales Element in der (lokalen) Schulentwicklung ist die Übernahme der qualitativen Verantwortung für die eigene Nachwuchsbildung. Diese Entwicklung müsste Hand in Hand gehen mit einer Verbesserung der Berufseinführung für neue Lehrkräfte. Das bedeutet einen Paradigmawechsel vom "Störfaktor" Praktikant - dies gelegentlich in den Augen von Schulpflege und Eltern - zur Nachwuchskraft in Schule und Unterricht. Allerdings müssten zu dieser Pflicht auch mehr Rechte dazukommen. So würden wohl die Einzelschulen ihre Praktikumsverantwortlichen bezeichnen. Gemeinsame Standards müssten durch Aus- und Fortbildung dieser Funktionsträger und durch Vetorecht der Seminare sichergestellt werden.

(2) Die *Ziele und Inhalte* dieser neu gedachten berufspraktischen Ausbildung erstrecken sich natürlicherweise über den Unterrichtsbereich hinaus auf alle Tätigkeiten

und Ansprüche, die notwendig sind, um den "Schulbetrieb" aufrechtzuerhalten und ihn weiterzuentwickeln. Beispiele dazu wären etwa:

- Pflichten und Arbeitsweise von Schulpflege, Schulsekretariat etc.
- Übernahme der Verantwortung, Planung, Durchführung und Auswertung einer schulinternen Veranstaltung
- Einsicht in die administrativen Aufgaben (Materialverwaltung etc.)
- Führungsaufgaben übernehmen - und Führung zulassen
- Wahrnehmen von sozialen Aufgaben der Schule und praktische Zusammenarbeit mit sozialen und schulpsychologischen Diensten
- Teilnahme an schulinternen Fortbildungen und Beratungen.

*Weiche deiner Verantwortung nicht aus. Setze Dich mit der Form auseinander,
in ihr wirst du den Menschen wiederfinden (L. Snozzi)*

(3) Die Lehrpläne der Ausbildungsinstitutionen enthalten eine Fülle von *Berufsaufgaben*, die reine Postulate bleiben, wenn sie in der schulischen Alltagssituation von Studierenden nicht sicht- und bearbeitbar werden. In Praktika und anderen Varianten der SPA müssen deshalb Formen eingebaut werden, in denen diese Berufsaufgaben von den Studierenden wahrgenommen werden können. Im Unterrichtsbereich müssen Studierende Gelegenheit haben, *Lehrplanarbeit* (Hopmann & Künzli 1994), d.h. Lehrplanumsetzungen, Jahrespläne, Beurteilungsformen etc. wenn möglich als gemeinsame Arbeit von Teams mitzuerleben. Aspekte der *Reflexion* des didaktischen und erzieherischen Handelns (Brubacher, Case & Reagan 1994) sollten nicht nur für den Praktikanten demonstriert, sondern in der *Form* von schulinternen Fortbildungen "life" erfahren werden. Das Zusammenspiel - und durchaus auch die Widersprüchlichkeiten - zwischen individueller pädagogischer Verantwortung und gemeinsamem Gestalten der Schule kann dann bildende Wirkung auf zukünftige Lehrerinnen und Lehrer haben, wenn es in (guten) Formen und nicht nur in zufälligen Pausengesprächen im Praktikum miterlebt wird.

3. Schulpraktische Fortbildung

*Die Architektur entsteht aus wahren Bedürfnissen.
Willst Du die Architektur aber entdecken, dann betrachte die Ruinen (L. Snozzi)*

Die Frage der Ausbildung des beruflichen Könnens von Lehrerinnen und Lehrern darf nicht nur aus der Anfängerperspektive heraus beantwortet werden. Das Können ist durch seinen Bezug zum Lebenslauf und zur Persönlichkeitsentwicklung einem *Bildungsprozess* unterworfen. Die Berufsethik verlangt ihrerseits die weitere Ausbildung der praktischen pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten weit über die Anfangszeit hinaus. Es wäre illusionär, davon auszugehen, dass das sogenannte methodische "Handwerk" ein für allemal vermittelt werden könne und dass sich die Fortbildung auf die Erneuerung des Wissens und auf die Persönlichkeitsentwicklung beschränken könne. Persönlichkeit und didaktische Fertigkeiten sind eng miteinander verknüpft. Routine und Erfahrung haben nur einen erleichternden, nicht einen absichernden Stellenwert in der Pädagogik. Der Zuwachs an Wissen sollte nicht belastend, sondern befreiend sein zur weiteren Bildung des Könnens. Bildung als Integration von Wissen und persönlicher Erfahrung macht unabhängiger von Fremdurteil und freier zur Wahrnehmung von neuen Gegebenheiten (z.B. einer neuen Schulklasse) und neuen Aufgaben, die gelegentlich nur durch "Verlernen" von alten Lösungsmustern bewältigt werden können. Aus diesen Grundsätzen heraus ergeben sich Konsequenzen sowohl für die Grundausbildung wie für die Fortbildung:

(1) Die schulpraktischen Zielsetzungen und Inhalte der Grundausbildung müssen aus dem Horizont ihrer zukünftigen Fortbildung heraus konzipiert werden. Studierende müssen einerseits erleben, dass auch routinierte Lehrkräfte ihre schulpraktischen Fähigkeiten weiter ausbilden. Dies kann im schulinternen Kontext geschehen (vgl. oben) oder durch Begleitung von erfahrenen Lehrkräften an einen Kurs mit schulpraktischer Zielsetzung. Andererseits sind die schulpraktischen Übungen der Grundausbildung so anzulegen, dass nicht durch Überforderung bereits sehr früh eine "Routinetriage" entsteht und in allen Anforderungsbereichen nur die Minimalleistungen erbracht werden können.

(2) Die schulpraktische Umsetzung der Zielsetzungen und Inhalte der meisten Fortbildungskurse werden der einzelnen Lehrkraft überlassen. Gemeinsame Arbeit einer Fortbildungsgruppe am Arbeitsplatz einer Kollegin oder eines Kollegen ist noch selten. Dem liegen auch organisatorische und finanzielle (Beurlaubung!) Probleme zugrunde. Dies sollte uns nicht daran hindern, solche Fortbildungsformen weiterzuentwickeln. Die Möglichkeit einer kollegialen Entlastung im Schulhauskontext legt eine Realisierung im Sinne einer schulinternen Fortbildungs- oder Beratungsform nahe. *Brubacher, Case & Reagan* (1994) beschreiben eine Reihe von Beispielen und Fortbildungsformen, so z.B. das "reflexive Journal", die "Portraitierung" auf Grund von Schulbesuchen, "Projektlernen" und "Handlungsforschung". Sie plädieren für die Entwicklung einer fragend-forschenden Kultur in der Schule.

(3) Die Bildung des pädagogischen und didaktischen Könnens hat sich an den vier Aspekten des pädagogischen Handelns (vgl. *Vaissière & Hugentobler* 1995) zu orientieren:

- Reflexion der pädagogischen Identität der erziehenden Persönlichkeit
- Wahrnehmung der pädagogischen Interaktion mit Heranwachsenden
- Legitimation und Proflexion der pädagogischen Interventionen
- Konzipierung und Reflexion der pädagogischen Entwicklungsbegleitung.

In allen Bereichen gibt es ein "Immer-wieder" und ein "Immer-wieder-neu", ohne dass von einem Defizitansatz des nie Fertigen und nie Erreichbaren ausgegangen wird. Für die Bildung, also die Aus- und Fortbildung dieser zentralen Kompetenzbereiche stehen uns die traditionellen "Topoi" zur Verfügung: Wissenschaft, Kunst, Arbeit: "Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sie durch sie gestimmt und die zukünftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte" (*Herbart* 1802, S.127). Theorie und Praxis müssen immer wieder in ein neues Verhältnis zueinander gebracht werden, ebenso wie die Aus- und die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Literatur:

- Brubacher, J.W., Case C.W. & Reagan, T.G. (1994) *Becoming a Reflective Educator*. Thousand Oaks: Corwin Press. - Herbart, J.F. (1802) Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In W. Asmus (Hrsg.) (1964), *Kleinere pädagogische Schriften*. Düsseldorf: Helmut Küpper. - Hopmann, S. & Künzli, R. (1994) Topik der Lehrplanung. *Bildungsplanung und Bildungspraxis*, 16(2), 161-183. - Vaissière, R. & Hugentobler, B. (1995) *Elementare Pädagogik*. Unveröff. Manusk. - Wanzienried, P. (1989) Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(3), 400 -413.

Die schulpraktische Ausbildung neu denken¹

Urs P. Meier

Die Lehrerbildung hat in den vergangenen Jahren eine starke Akademisierung erfahren, die auch in Zukunft noch weiter voranschreiten wird, ob wir das wollen oder nicht. Eine zunehmend akademische Ausbildung ist meines Erachtens aber nur dann zu verantworten, wenn sie ein adäquates Gegenstück in Gestalt einer professionellen schulpraktischen Ausbildung erhält. Eine qualitativ hochstehende Einführung in die Unterrichtspraxis ist deshalb das notwendige Pendant zu einer akademisch anspruchsvollen Lehrerbildung. Qualitätssteigerung der schulpraktischen Ausbildung durch deren Professionalisierung. Das ist die Herausforderung, der wir uns morgen stellen müssen. Doch wie finden wir zu dieser neuen Qualität?

Die Formulierung des Kongressthemas "die schulpraktische Ausbildung neu denken" deutet es an. Wirkliche Qualitätsverbesserung ist möglicherweise durch eine Perfektionierung der bisherigen Ausbildungsverfahren nicht zu erzielen. Die traditionelle schulpraktische Ausbildung wäre demnach nicht bloss zu optimieren, sondern sie müsste grundsätzlich in Frage gestellt - eben neu gedacht werden.

Werfen wir zuerst einen Blick auf die notorische Schwachstelle unserer schulpraktischen Ausbildungen. Das Hauptproblem der traditionellen Ausbildungsmodelle ist die unzureichende Verschränkung von Theorie und Praxis. Entsprechend zielten die meisten Ausbildungsreformen der letzten Jahre auf eine Verringerung dieser Kluft zwischen Denken und Handeln, zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung. Der tiefere Grund, weshalb bisherige Reformen nie wirklich befriedigt haben, liegt wohl darin, dass wir nach wie vor an einer Prämisse festhalten, die das Theorie-Praxisproblem allererst erzeugt. Es ist die Zwei-Welten-Theorie der schulpraktischen Ausbildung, die fixe Idee also, dass sich diese Ausbildung in zwei verschiedenartigen Revieren abspielen müsse, in Revieren, für die ganz unterschiedliche Personengruppen zuständig seien. Die eine Welt ist die Welt der Ausbildungsstätte, die Welt des Seminars. In diesem Mutterhaus werden die notwendigen theoretischen Grundlagen für die spätere Arbeit an der Unterrichtsfront vermittelt. Hier erhalten die Studierenden das begriffliche Rüstzeug, die planerischen Konzepte, die ideellen Koordinaten, die formalen Schemata. Es ist dies die Domäne der Weisskittelpädagogen. Hier herrscht Rationalität und Klarheit, Übersicht und Ordnung. Die andere Welt ist diejenige des Klassenzimmers. Dieses ist sozusagen das schulpraktische Unterholz, der Arbeitsort der Blaukittelpädagogen. In diesem Biotop herrscht deutlich mehr Unübersichtlichkeit, hier ist es oft schmutzig und chaotisch, kurz ein Land der Unzulänglichkeiten und Widersprüche. Wer hier Erfolg haben will, braucht mehr als ein sauberes Präparationsschema, braucht mehr als einen motivierenden Einstieg und ein paar dürre didaktische Begriffe. Er braucht zum Beispiel auch Improvisationskunst und Flexibilität, Durchsetzungsvermögen, Verhandlungsgeschick und rasche Auffassungsgabe, Empathie und Intuition und vieles andere mehr. Die Studierenden in Ausbildung erleben sich nun oft als "go between" zwischen diesen beiden Welten und ihren Spezialisten. In der Ausbildungsstätte vernehmen sie, wie Unterricht sein sollte, wie eine Lektion zu gliedern ist, wie man Lernziele operationalisiert und Arbeitsaufträge korrekt formuliert. Im Praktikum dann beschwichtigt man sie, dies sei alles nur mit Vorbehalt

¹ Beim vorliegende Beitrag handelt es sich um eine ab Tonband transkribierte und durch Frau Dorothea Meili-Lehner bearbeitete Version des Referates.

zu geniessen. In der Realität sei das oft anders und überhaupt - der Unterrichtsalltag habe bekanntlicherweise so seine eigenen Gesetze.

Doch genug der Schwarz-Weiss-Malerei. Was heisst das für unser Thema? Wer die schulpraktische Ausbildung neu denken will, muss sich von der Vorstellung trennen, dass das Theorie- und Praxisproblem durch deren additive Verknüpfung zu lösen sei, von der Vorstellung also, dass man am Seminar die theoretischen Grundlagen vermittelt und in den Praktika dann die entsprechende Praxis demonstriert bekommt und lernt. Wir müssen uns meines Erachtens auch von denjenigen Ausbildungskonzepten trennen, welche die Unterrichtspraktika als blosse Anwendungsfelder der zuvor geeigneten Theorie begreifen, die Praxislehrkräfte gleichsam als die verlängerten Arme der Seminarlehrerinnen und -lehrer, als diejenigen, die das tun, wovon jene bloss reden.

Demgegenüber verspreche ich mir mehr von einer Ausbildung, in der Theorie und Praxis des Unterrichtens von ein- und derselben Person gelebt und gelehrt werden. Die für die unterrichtliche Ausbildung verantwortlichen Praxisleiterinnen und -leiter, wie ich sie nun nennen werde, sind also kompetente Theoretiker und begabte Praktiker in Personalunion.

Ich fasse zusammen: Wir haben zwei Ausbildungsreviere, traditionellerweise dasjenige der Theorie und dasjenige der Praxis. Im Prinzip sollten wir daraufhin arbeiten, dass sich diese beiden Kreise zunehmend decken. Das ist jedoch sehr schwierig. Durch Verbesserung des Informationsflusses zwischen Seminar und Praktika, mehr gemeinsame Sitzungen, gelingt dies nicht. Das Problem ist, dass der Auszubildende in einer Zwischenstellung zwischen diesen beiden Welten steht und dies als ein Stück Spaltung erlebt.

Wie sieht nun mein Lösungsvorschlag für das Theorie- und Praxisproblem aus? Etwas salopp ausgedrückt: Ich plädiere für eine kleine Rochade mit grossem Effekt. Die schulpraktische Ausbildung neu denken, heisst für mich, die Rolle der bisherigen Praxislehrkräfte im Ausbildungsprozess radikal neu zu bestimmen. Sie müssten anders rekrutiert, gezielt ausgewählt und vor allem anders aus- und fortgebildet werden. Sie müssten einen anderen Status bekommen. Schulpraktische Ausbildung neu denken, heisst daher auch die Rolle der Seminarlehrkräfte neu und anders zu begreifen. Und schliesslich heisst es, das Verhältnis von Praxis- und Seminarlehrkräften neu zu bestimmen.

Ich stelle mir das so vor: Die eigentliche schulpraktische Ausbildung wird vollständig in die Praxis verlegt - inklusive ihrer theoretischen Anteile - und damit vollständig an Praxislehrkräfte delegiert. Die Aus- und Fortbildung dieser Praxiskräfte zu auch theoretisch kompetenten Praktikerinnen und Praktiker wird neu den Seminarlehrerinnen und -lehrern übergeben. Das heisst, die eigentliche Professionalisierung der Praxislehrkräfte wird künftig die Aufgabe der Seminarlehrkräfte sein. Dies ermöglicht den Praktikerinnen und Praktikern, zunehmend eigenverantwortlich die gesamte Ausbildung im Bereich Schulpraxis zu übernehmen. Das ist das, was ich als eine kleine Rochade bezeichnet habe. Diesen Vorschlag einer kleinen Rochade mache ich heute nicht zum ersten Mal. Ich habe ihn bereits Ende der 80er Jahre im Rahmen eines umfassenden Reformkonzeptes für die Lehrergrundausbildung und -fortbildung vorgelegt und in einem kleinen Buch "Lehrerbildung woraufhin" publiziert.

Ich möchte zwei Stellen aus diesem Büchlein zitieren. Sie zeigen etwas konkreter, was ich unter dieser kleinen Rochade verstehe. "Das Unterrichtshandwerk lernt man am gründlichsten durch Unterrichten im eigenen Klassenzimmer, bei dem einem ein kompetenter, erfahrener und verständnisvoller Praxislehrer beratend zur Seite steht. Dieser sollte einerseits Meister seines Faches sein, der seinen Studentinnen und Studenten die wesentlichsten didaktischen Grundbegriffe und Unterrichtsmethoden nicht nur erläu-

tern, sondern auch demonstrieren kann. Andererseits müsste er ein einfühlsamer Berater sein, der erkennt, wann er gebraucht wird und wann er entbehrlich ist. Ein Helfer, der Vertrauen schafft und der den individuellen Stärken und Schwächen seiner Lehrlinge Rechnung trägt. Er sollte konkrete Verhaltensmodelle anbieten, die man beobachten und nachahmen kann. Aber auch genügend Raum schaffen, für ein eigenständiges Lernen durch Erfahrung, Versuch und Irrtum. Und schliesslich müsste er dafür sorgen, dass die didaktische Reflexion dem unterrichtlichen Handeln auf dem Fusse folgt und dass getroffene Entscheidungen und Massnahmen in Verbindung gebracht werden mit den Begründungen, die sie veranlasst haben."

Erfüllt ein Praxislehrer diese Voraussetzungen, so darf man ihm getrost die gesamte unterrichtspraktische Grundausbildung anvertrauen. Dies wiederum bedeutet, dass seine Arbeit künftig grösseres Gewicht erhält, seine Verantwortung deutlich zunimmt und sein Status erhöht wird. Mit einer regelmässigen, intensiven und systematischen Weiterbildung des Praxiskaders scheint mir beides lösbar: Die stärkere Einbindung der Lehrkräfte in die Ausbildungsverantwortung, sowie die Erhöhung ihrer theoretischen und praktischen Kompetenz in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Beratung.

Werden dadurch Seminarlehrkräfte arbeitslos? Auch darauf habe ich im erwähnten Buch reagiert, um allfällig defensiven Reaktionen die Spitze zu nehmen. Ich habe dort gesagt: "Der Seminarlehrer müsste seinen Arbeitsschwerpunkt zunehmend auf die Fortbildung des Praxiskaders verlegen."

Eine wesentliche Aufgabe der Seminarlehrer wäre:

"Zusammen mit anderen Kolleginnen übernimmt der Seminarlehrer die Verantwortung für die regelmässige pädagogisch-didaktische Weiter- und Fortbildung der Übungs- und Praxislehrer, die seiner Ausbildungseinrichtung angehören. Seine Aufgabe ist die Schulung eines kompetenten Praxiskaders, das in der Lage ist, die gesamte unterrichtspraktische Ausbildung der Lehrer-Studenten in theoretischer und praktischer Hinsicht eigenverantwortlich zu übernehmen. Auf diese Weise können didaktische, pädagogische Ideen dann vor Ort, das heisst, unmittelbar an der Unterrichtspraxis entwickelt, bearbeitet und auf ihre Tauglichkeit hin geprüft werden. Die unterrichtspraktische Grundausbildung wird dadurch gezielter, sie wird individueller, sie wird praxis- und vor allem situationsbezogen." Soweit meine Zitate aus diesem Büchlein.

Halten wir fest: Angenommen, ich erhielte den Auftrag, eine schulpraktische Ausbildung in einem Seminar gänzlich neu zu gestalten, an welchen fünf Grundsätzen würde ich mich orientieren? Ich nenne sie nur je in einem Satz.

1. Verlegen wir die gesamte schulpraktische Ausbildung samt ihrer theoretischen Anteile in die Klassenzimmer und Schulhäuser.
2. Legen wir die Verantwortung für diese gesamte Ausbildung in die Hände von kompetenten Praxisleiterinnen und -leiter, die wir gezielt rekrutieren und sorgfältig auswählen.
3. Qualifizieren wir diese Praxisleiterinnen und -leiter für ihre anspruchsvolle Aufgabe, indem wir sie dafür professionell aus- und weiterbilden, dies in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Beratung.
4. Muten wir den Seminarlehrkräften eine neue, eine andersartige und anspruchsvollere Ausbildungsaufgabe zu. Überbinden wir ihnen die Weiterbildung der Praxislehrkräfte zu professionell geschulten Praxisleitern, sowie das Coaching der gesamten Ausbildungsarbeit.

5. Verlegen wir das eigentliche schulpraktische Ausbildungsgeschehen in kleine teilautonome Ausbildungszellen, bestehend aus einem Praxisleiter und zwei bis drei Studierenden.

Die Vorstellung ist also, dass die Ausbildung in kleinen, teilautonomen Zellen stattfindet. Dort ist alles möglich, was mir wichtig erscheint, um den Theorie-Praxisbezug eng zu gestalten. Die Praxisleiterinnen und -leiter bilden mit den Seminarlehrkräften Weiterbildungsteams. In diesen Weiterbildungsteams, also lockeren Netzwerken von Seminarlehrkräften verschiedenster Art (Pädagogik, Didaktik, Psychologie, verschiedene Fachdidaktiken) könnte die professionelle Weiterbildung der Praxislehrkräfte zu Praxisleiterinnen bewerkstelligt werden. Soweit mein Vorschlag.

In der Zwischenzeit hatte ich verschiedentlich Gelegenheit, Erfahrungen mit solchen Modellen von Ausbildungszellen zu sammeln, nachdem ich dies 1988 einfach so behauptete. Ich war damals davon überzeugt, dass es funktioniert. Im Rahmen verschiedener Beratungsmandate hatte ich die Möglichkeit zur Langzeitberatung von einzelnen Lehrkräften in ihren Klassenzimmern. Diese Einzelberatungen über längere Zeitspannen haben mir einen hochinteressanten und intimen Einblick in den Mikrobereich von Unterrichtsentwicklung verschafft. Einen Einblick, wie ich ihn in den 15 Jahren zuvor als Lehrerbildner so hautnah und so differenziert nie hatte. Die öffnete mir ein Stück weit die Augen für andere Bereiche dieses Theorie- und Praxisproblems. Ein Haupteindruck dieser Langzeitberatungsarbeit ist folgender: Es ist, als verfügten Lehrkräfte über zwei Arten von pädagogisch-didaktischem Wissen. Sozusagen ein Sonntagswissen und ein Werktagswissen. Dies hat sehr viel mit der Grundausbildung und deren Gestaltung zu tun. Das eine dient der erhabenen Debatte, z.B. an Elternabenden, das andere der Alltagsbewältigung im Klassenzimmer. Manche von mir beratenen Lehrkräfte verfügen zwar über ein beachtliches Theoriewissen in Pädagogik, Psychologie und Didaktik, aber nur ein minimaler Bruchteil davon ist wirklich handlungswirksam. Handlungssteuernd im Unterrichtsalltag ist nach meinen Beobachtungen vielmehr ein Set von elementaren und relativ stereotypen didaktischen Faustregeln, die sich angeblich, wie man sagt, bewährt haben.

Mit Interesse habe ich dann festgestellt, dass D. Wahl in Deutschland in seinem Dozententraining ähnliche Beobachtungen machte. Wahl sagt, verkürzt dargestellt: Unterricht erfordert in der Regel sehr schnelle Entscheidungen in der Auffassung einer Situation einerseits, und dem Handlungsentscheid wie diese Situation zu meistern ist andererseits - also eine Reaktion, die sehr schnell ablaufen muss. Beispielsweise stelle ich die Situation zunehmender Unruhe fest. Ich entscheide, einen Wechsel der Sozialformen vorzunehmen. Wahl betont, dass in den meisten Fällen nur ein minimaler Teil des gesamten, umfangreichen Theorie- und Erfahrungswissens, über die Lehrerin X oder Y eigentlich verfügt, wirklich handlungssteuernd wirksam wird. Er sagt diesem Phänomen "Eisberg steht Kopf." Ein riesiger Teil an Wissen ist wohl da, liegt im Prinzip aber völlig brach, ja lähmt sogar sehr häufig ein Stück weit das Handeln. Genau das selbe habe ich in diesen Langzeitbehandlungen beobachtet. Ich habe in den letzten Jahren deshalb zunehmend so gearbeitet, dass ich mir von dieser Spitze, von den konkreten aktuellen Situationen in der Beratung im Klassenzimmer ausgehend, sukzessive ein Stück nach oben gearbeitet habe. In der Grundausbildung passiert häufig, dass man von oben her füllt und hofft, das unten etwas herauskommt. Ich würde, und darum ist mir diese Ausbildungszelle so wichtig, ich würde heute stärker von unten nach oben arbeiten.

Wir arbeiten mit konkret beobachteten Einzelsituationen. Wir reflektieren, welche anderen Möglichkeiten es gäbe, um auf diese konkrete Situation zu reagieren. Es wird also gleichsam umgelernt: Das stereotype Verhalten und das neu Gelernte, die verschiedenen Alternativen also, werden jetzt neu zu handlungssteuernden Wissens-elementen

verarbeitet. Solches Arbeiten konnte ich bisher nur in Settings der Einzellangzeitberatung wirklich kompetent leisten. Das war mir selbst in den Semesterkursen, in denen ich die Lehrkräfte während ein halben Jahres ausbildete, nicht oder kaum möglich.

Ich möchte deshalb kurz skizzieren, wie ich in dieser Langzeitberatung mit den Lehrkräften arbeite. Denn ich glaube, diese Arbeit könnte ein mögliches Modell für die Arbeit mit den Praxisleiterinnen innerhalb der schulpraktischen Ausbildungszellen ergeben. Konkret sieht das so aus: Meine Beratungsklienten sind in der Regel Tandems von zwei Lehrkräften aus dem gleichen Schulhaus. Wir spannen für eine gewisse Zeit, in der Regel für ein Semester, zusammen und arbeiten gemeinsam. Wir vereinbaren den thematischen Schwerpunkt, in dem die Entwicklungs- und Beratungsarbeit stattfinden soll, also sozusagen einen Fokus der Unterrichtsentwicklung. Beispiele für solche Schwerpunkte können sein:

- Was heisst aktives Lernen, tagtäglich in ganz verschiedenen Bereichen?
- Schülergespräch, seine Einführung, sein Aufbau und seine Schulung;
- lernen lehren lernen;
- innere Differenzierung usw.

Die Grundidee ist also, während eines halben Jahres intensiv, gezielt, theoretisch fundiert an einem Entwicklungsschwerpunkt zu arbeiten.

Wir vereinbaren eine gewisse Beratungskadenz, z.B. komme ich in dieses Team alle drei Wochen für einen Tag. Wir haben also im Prinzip die Situation, wie ich sie vorhin als Ausbildungszelle bezeichnete. Ich arbeite während eines halben Jahres in Kadenz von drei Wochen mit diesem Tandem von zwei Lehrkräften. Die Tagesstruktur sieht dann folgendermassen aus: Ich bin zuerst bei Lehrkraft A im Unterricht. Dort geschieht alltägliche Arbeit an laufenden Themen, allerdings jetzt fokussiert beobachtet auf diesen Entwicklungsschwerpunkt hin. Ich beobachte, notiere mir Dinge. Nachher haben wir eine Stunde Zeit für den eigentlichen Beratungsprozess. Da passiert dieses Umlernen verdichtet. Anschliessend bin ich bei der zweiten Lehrkraft. Dasselbe geschieht hier. Eine Stunde Beratung genügt, mehr kann in künftiges Handeln nicht integriert werden. Am Nachmittag arbeiten wir als Team, mit denjenigen gemeinsamen Nennern, die in den beiden Stunden am Vormittag aufgetaucht sind. Ich verkopple damit die Beratungstätigkeit mit einem Stück Theorie. Die Lehrkräfte erleben dabei, dass Praxis und Theorie eng verknüpft sind. Wichtig ist mir, dass diese Fortbildung aus der aktuellen Situation heraus erfolgt. So stelle ich mir einen Arbeitsschwerpunkt auch für diese Praxislehrer vor. Wir beenden die Arbeit, indem wir gemeinsam den Transfer bedenken, Vorsätze formulieren und uns überlegen, wie das, was wir hier gemacht haben, in den nächsten Tagen und Wochen in die Alltagsarbeit einfließen kann.

Ich komme zum Schluss. In einer solchen, ich würde fast sagen induktiven, genetischen, stark kasuistischen Art könnte ich mir die konkrete Arbeit in der schulpraktischen Ausbildungszelle vorstellen. Vorteile einer solchen Ausbildung sind die Kombination von Aus- und Fortbildung auf der einen Seite und Beratung auf der anderen Seite. Eine optimale Anpassung, eine massgeschneiderte Förderung der einzelnen Individuen! Eine enge Theorie-Praxisverbindung! Theorie wird nun aus der Praxis und in der Praxis genetisch entwickelt. Nahe an den Phänomenen, kasuistisch wird Theorie demzufolge als hilfreich, als förderlich, als bereichernd, als produktiv erlebt und erprobt. Von all den verschiedenen Arbeiten, die ich in den letzten zwanzig Jahren im Bildungswesen gemacht habe, ist das für mich diejenige, in der ich am unmittelbarsten erlebe, dass Verhaltenswirksamkeit möglich ist.

Beratung im Schulbereich

Überlegungen zu einem Konzept für die Beratung im Schulbereich

Peter Keimer, Hermann Kündig und Lisbeth Muhmenthaler

Der Beitrag gibt einen Überblick über die verschiedenen Beratungsformen im Schulbereich und ihre Anwendungsmöglichkeiten. Supervision und andere Beratungsformen werden als Instrumente zur Förderung und zum Erhalt der personalen Kompetenzen der Lehrperson und der kooperativen Kompetenz von Kollegien dargestellt. Eine betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Abwägung für den Einsatz verschiedener Beratungsformen wird versucht. Die rasante Entwicklung in diesem Bereich wirft konzeptionelle Fragen auf: Die Verfasser postulieren eine klare Trennung von Beratung einerseits und Qualifikation und Aufsichtsfunktion andererseits. Diese Trennung soll sich auch in der institutionellen Einbettung der Beratungsangebote niederschlagen. Lediglich für die ausbildungsbegleitende Supervision wird eine Ausnahme gemacht: In ihr sollen neben der Selbstbeurteilung auch die Fremdbeurteilung durch die Supervisorin Platz haben.

Die Zahl der Beratungsangebote als unterstützende und fördernde Massnahmen für Lehrpersonen und Schulen wächst stetig. Immer mehr neue Beratungsformen und Beratungsausbildungen kommen dazu. Beratung im Schulbereich rückt von einer eher marginalen Position zu einem zentralen Element im Schulsystem vor.

Der Beratungsbereich hat verschiedene Wachstumszonen, die sich bislang recht unabhängig und unkoordiniert entwickelt haben. Im folgenden möchten wir Überlegungen zur Bedeutung und zum Stellenwert von Beratung im Schulbereich entwickeln, einige Probleme und Unklarheiten ansprechen und Vorschläge zu einem Konzept für die Beratung im Schulbereich machen.

Wir beginnen im ersten Abschnitt mit der Frage, welche Bedeutung die Beratung in der Berufsausbildung der LehrerInnen haben soll, entwickeln im folgenden unsere Vorstellungen zur Beratung in der Berufspraxis der Lehrperson und kommen im dritten Abschnitt zur Beratung für Schulen als pädagogische Institutionen.

Beratung in der Ausbildung von Lehrpersonen

"Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person." Wenn diese Aussage von Hartmut von Hentig seine Richtigkeit hat, so ist die Auseinandersetzung der zukünftigen Lehrpersonen mit ihrer Persönlichkeit ein zentraler Ausbildungsinhalt in der Lehrerbildung. Während der Ausbildung sollen Studentinnen und Studenten die Möglichkeit erhalten, über wichtige Aspekte in ihrem eigenen Verhalten, in demjenigen der Mitstudierenden, der Lehrenden, der gesamten Lerngruppe und über das System "Schule" zu reflektieren. Die bewusste Auseinandersetzung mit den aktuellen gruppendynamischen Prozessen bildet eine Grundlage für den künftigen Umgang mit Schulklassen und Kollegien. Einen wichtigen Teil der Persönlichkeitsbildung während der Ausbildung bildet auch die Reflexion über die Rolle als Lernende und neu auch als Lehrende nach den ersten Lehrerfahrungen.

Wie kann nun Persönlichkeitsbildung in das Curriculum der Ausbildung zum Lehrberuf eingebaut werden? Sind Beratungsangebote zur Reflexion der Erfahrungen im Klassenverband, in Gruppen und in den Lehrübungen eine adäquate Form? Wer bietet sie an? Sind es AusbilderInnen aus dem Kollegium oder werden auch von der Institution unabhängige Fachpersonen eingesetzt?

Beratung während der Ausbildung initiiert und begleitet persönliche Lernprozesse. Sie bildet sozusagen einen Anteil von Fortbildung in der Ausbildung, wo auf einer Metaebene das aktuelle Geschehen reflektiert und für das zukünftige Unterrichten nutzbar gemacht wird.

Es sind verschiedene Formen von Beratungsangeboten denkbar, im Klassenverband, in Gruppen und in Einzelberatung, je nach Thematik und Zielsetzung.

Wir sind der Meinung, dass sowohl AusbilderInnen in den Fächern Pädagogik, Psychologie, Methodik und Didaktik Beratungen anbieten sollen, dass aber auch aussenstehende, jedoch mit dem Schulsystem vertraute Fachpersonen beigezogen werden müssen. Beratung ist dann losgelöst von Kontrolle und dem Aspekt der Qualifikation durch die Ausbildungsstätte und gewährt den Studierenden die Möglichkeit zur offenen Auseinandersetzung mit aktuellen Themen ihrer Persönlichkeitsentwicklung und der Ausbildung. Gerade auch in Situationen wie der Praktikumsauswertung, dem steten Überprüfen der eigenen Berufseignung aufgrund der gemachten Unterrichtserfahrungen und insbesondere im Umgang mit Konflikten ist Beratung durch aussenstehende BeraterInnen wichtig.

Es liegt auch der Gedanke nahe, dass Beratungsangebote während der Ausbildung als Modell dienen können für Beratung während der zukünftigen Berufspraxis. Studierende erfahren hier, wie sie in schwierigen Situationen mit ihren Konflikten konstruktiv umgehen können und welche Möglichkeiten sie auch als Lehrende dereinst haben werden. Dies kann sehr viel Angst vor dem anspruchsvollen Berufseinstieg wegnehmen.

In der Folge schlagen wir einige mögliche Beratungsformen vor, welche, je nach Auftrag, durch Personen innerhalb oder ausserhalb der Ausbildungsstätte - interne und externe Beratung - durchgeführt werden können.

Beratung während der Ausbildung durch interne BeraterInnen:

Individuelle Studienbegleitung: Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, aus einem Angebot von MentorInnen sich eine persönliche Beratungsperson auszuwählen. Mit ihr finden in regelmässigen Abständen Gespräche statt zu Themen der Ausbildung, zum Lernstand, zu persönlichen Zielsetzungen, zu auftauchenden Problemen.

MentorInnen sind AusbilderInnen, welche beraterische Qualifikationen und Interesse an der Entwicklungsthematik der Studierenden haben.

Praxisbegleitung und Begleitung in den Praktika: Die AusbilderInnen in Pädagogik / Didaktik / Fachdidaktik / Psychologie begleiten die Studierenden während Lehrübungen, Praktika und Lehrproben. Sie sorgen für ein sinnvolles Zusammenwirken von Ausbildung und Praxis und reflektieren mit den Lernenden die Anfänge ihrer Berufspraxis. Der Fokus liegt hier in erster Linie auf den methodisch-didaktischen Aspekten der Schulführung.

Beratung während der Ausbildung durch externe BeraterInnen:

Praxisberatung/Supervision in Gruppen: Während der Praktika sollen angehende LehrerInnen in regelmässigen Abständen Gelegenheit erhalten, mit KollegInnen und einer Beratungsperson die Problemkreise ihrer Lehrtätigkeit zu reflektieren. Sie setzen sich auseinander mit ihrer neuen Rolle als Lehrende, dem Umgang mit schwierigen SchülerInnen, dem Lehrstoff und der Zusammenarbeit mit der Praktikumslehrerin oder dem Praktikumslehrer. Diese Beratungsform soll durch institutions-unabhängige SupervisorInnen angeboten werden. Sie ist dann losgelöst von Qualifikationen durch die Ausbildungsstätte und ermöglicht Prozesse zur Selbstqualifikation. In dieser Zielsetzung kann sie wegweisend sein für neue Qualifikationsformen in Ausbildungen und dient als Modell für Praxisberatung und Supervision während der Zeit der Berufsjahre.

Einzelberatung: In schwierigen Situationen des Praktikumsablaufs, wie auch des Berufsbeginns, soll die Möglichkeit von Einzelberatung geschaffen werden. Sie kann individuell Konfliktsituationen auffangen und klären. Sie kann sorgfältig die Berufseignung hinterfragen und so vielleicht verhindern, dass eine ungeeignete Person in den Lehrberuf eintritt und damit unglücklich wird - aber auch, dass ein zum Lehren geeigneter junger Mensch "die Flinte ins Korn wirft" ob all der momentanen Schwierigkeiten.

Klassenbegleitung während der Ausbildungszeit: In regelmässigen Abständen finden während der Ausbildung Sitzungen mit einer externen Beratungsperson statt. Reflektiert werden mit ihr gruppendynamische Prozesse in der Ausbildungsgruppe, die eigenen Rollen als Lernende und Lehrende, schwierige Situationen und Beziehungskonflikte. Als Lernziel dieser Beratungsform sehen wir eine konstruktive Auseinandersetzung mit der Lerngruppe, den institutionellen Strukturen und den Inhalten der Ausbildung. Wiederum im Hinblick auf den Lehrberuf soll hier exemplarisch mit anstehenden Konflikten innerhalb der Klasse und im institutionellen Kontext der Schule gearbeitet werden.

Wie steht es mit Beratungs- und Fortbildungsangeboten für PraxislehrerInnen und Auszubildende für Lehrberufe?

PraktikumslehrerInnen und Methodik-/Didaktik-LehrerInnen erfüllen eine ganz besondere Aufgabe. Sie sollen Vorbild sein, die angehenden Lehrpersonen das Handwerk des Unterrichtens lehren, Klassenführung exemplarisch aufzeigen, die jungen Menschen in den Anfängen ihrer ErzieherInnen-Laufbahn unterstützen und in ihnen die Lust auf diesen Beruf lebendig erhalten. Ob all der Aufträge darf der Lehrauftrag nicht hinten an stehen - der Lehrplan soll mit den SchülerInnen eingehalten werden und der Entwicklungsprozess der Schulklasse sollte nach Möglichkeit nicht gestört werden. Ausserdem stehen PraxislehrerInnen in Verbindung zur Ausbildungsstätte, sind mit ihr Verpflichtungen eingegangen und nehmen teil am Ausbildungskonzept der Studierenden. Um den hohen Anforderungen gerecht zu werden, brauchen PraxislehrerInnen ebenso wie die übrigen Auszubildenden in der LehrerInnenbildung Unterstützung und Fortbildung.

Angebote:

- Qualifizierte Auszubildende bieten hierfür in angemessenen Zeitabständen Fortbildungskurse an.
- PraxislehrerInnen und LehrerbildnerInnen schliessen sich zu Supervisionsgruppen zusammen und werden von Beratungspersonen begleitet, welche nicht der Ausbildungsstätte verpflichtet sind.
- In schwierigen Situationen gibt es die Möglichkeit der Einzelberatung.

Individuumszentrierte Beratung von praktizierenden Lehrpersonen

Zur "individuumszentrierten Beratung" zählen wir alle Beratungsangebote, die eine einzelne Lehrkraft benutzen kann, um ihre persönliche professionelle Kompetenz zu erhalten, zu erweitern oder wiederherzustellen.

Da in diesem Artikel das Hauptaugenmerk auf die übergreifenden institutionellen Konzepte von Beratung gerichtet ist, beschränken wir uns im Zusammenhang mit der "individuumszentrierten Beratung" auf zwei Problemaspekte: Wir erörtern die Frage, wie eine Lehrperson das Beratungsangebot optimal, also ohne Zeitverlust und der speziellen Problemstellung angemessen, nutzen kann. Dann gehen wir noch auf die Beratung von BerufsanfängerInnen ein.

Wie finden Lehrerinnen und Lehrer die ihren Beratungsbedürfnissen angemessene Beratung?

Obwohl, wie eingangs erwähnt, Beratung im Schulbereich daran ist, eine zentrale Stellung einzunehmen, gibt es heute noch eine Reihe von Hindernissen, die sich der ratsuchenden oder auch bloss an Information interessierten Lehrperson in den Weg stellen. Dazu zählt die schlechte, weil zufällige oder unvollständige Information über das Beratungsangebot. Ein Hindernis ist auch die vielerorts noch mangelnde "Salonfähigkeit" von Beratung. Beratung haftet noch zu häufig das Image an, eine Art Therapie für Berufsversager und wenig seriös zu sein. Beratung ist im Selbstverständnis der Lehrerschaft noch zu wenig als gleichberechtigte Förderfunktion neben anderen (z.B. Fortbildungskursen) etabliert.

Fazit:

- Bestehende Beratungsangebote müssen der Lehrerschaft vermehrt und laufend bekannt und schmackhaft gemacht werden. Schulverwaltung, Schulträger und vorgeetzte Instanzen sollten sich öffentlich für Beratung im Schulbereich aussprechen. Lehrpersonen, welche Beratung in Anspruch nehmen, dürfen keinesfalls als "Problemfälle" eingestuft, sondern müssen für ihre Reflexionsbereitschaft im Gegenteil positiv bekräftigt werden.
- Den Lehrpersonen steht eine zentrale, aber von den Oberinstanzen unabhängige Auskunftsstelle zur Verfügung, welche über alle aktuellen Beratungsangebote im Schulbereich informieren kann.
- Beratungsträger und Arbeitgeber bekräftigen ihre positive Einschätzung von Beratung, indem sie einen Teil der Kosten für die beanspruchten Beratungen übernehmen:
 - Einzelsupervision: Jede Lehrperson kann wahlweise dreimal im Verlauf ihrer Berufslaufbahn einen Block von 15 Stunden Einzelsupervision "beziehen". Die Sitzungen werden zu 70% vom Arbeitgeber bzw. vom Kanton bezahlt. 30% bezahlen die Lehrpersonen selber.
 - Standortbestimmung: Jede Lehrperson erhält mit dem Abschlusszeugnis der Ausbildungsinstitution einen "Gutschein" für eine berufs- bzw. laufbahnzentrierte Beratung im Umfang von 6 Std.
 - Krisenberatung: kann im Krisenfall gratis beansprucht werden.
 - Supervision von Sonderfunktionen: Schulleiterinnen, Ressortinhaber, Mentorinnen u.a. können sich in der Ausübung ihrer Funktion unentgeltlich supervidieren ("coachen") lassen.

Individuelle Beratung

Anfrageberatung/Triage: Die Beratungsangebote werden über eine zentrale Stelle vermittelt. Sie dient der Information des Ratsuchenden über das Angebot, der Motivationsklärung, der raschen Vermittlung einer dem Anliegen angemessenen Beratung. Die Anfrageberatung hilft, die Schwellenangst derjenigen Lehrpersonen herabzusetzen, welche über die Angebote noch nicht Bescheid wissen, oder die noch keine exakte Definition ihres Problems haben.

Einzelsupervision: Die Einzelsupervision bietet der Lehrperson die Möglichkeit eines kontinuierlichen, systematischen Reflektierens der eigenen beruflichen Situation. Dabei geht es immer auch um die Erarbeitung konkreter Handlungsschritte und um deren kritische Überprüfung. In der Einzelsupervision steht die Auseinandersetzung mit professionellen Fragen im Zentrum, vor allem die Auseinandersetzung mit dem Rollenverständnis, dem Berufs- und Rollenbild und der Rollenidentität als LehrerIn. Die Einzelsupervision eignet sich in besonderer Weise, persönliche Anteile an der Rollengestaltung zu erkennen und gegebenenfalls zu bearbeiten. Daneben und darin eingebettet geht es auch um allgemeine Schulfragen, um die Gestaltung und Verbesserung des Umgangs mit schwierigen SchülerInnen und Klassen, mit Kollegen und Kolleginnen, Eltern und dem Hausdienst. Einzelsupervision kann nach Vereinbarung mit Hospitationen der SupervisorIn im Praxisfeld der Supervisandin/des Supervisanden verbunden sein.

Berufliche Standortbestimmung ist eine zeitlich begrenzte, äusserlich und inhaltlich stark strukturierte Beratung. Ziel ist die Orientierung im Berufs- und Lebensganzen und die Grundlegung der Laufbahnentscheidungen.

Individuelle Sach- und Fachberatung: Beratungsthemen sind fachliche/curriculare Fragen, rechtliche und versicherungstechnische Probleme. Die Ratsuchenden erhalten in diesem Beratungsbereich auf ihre Problemstellung zugeschnittene Auskünfte, Anregungen und Orientierungshilfen.

Krisenberatung richtet sich an Einzelpersonen im Berufsfeld. Sie ist dann angezeigt, wenn sowohl die persönlichen, als auch die institutionellen Bewältigungsmechanismen im Schulfeld nicht mehr ausreichend funktionieren. Eine Krise manifestiert sich immer als Labilisierung des psychischen Gleichgewichts einer Person, auch wenn die Ursachen sich häufig im Umfeld finden. Krisenberatung ist deshalb zunächst individuelle Beratung, sie geschieht aber immer im Blick auf die Gesamtsituation und schliesst gegebenenfalls Aussprachen mit direkt beteiligten Personen und Gruppen mit ein.

Gruppensupervision dient der regelmässigen, fachlich geleiteten Reflexion der Berufssituation gemeinsam mit mehreren KollegInnen (aus verschiedenen Schulen). Die KollegInnen unterstützen den Lernprozess der Einzelnen durch ergänzende oder kritische Hinweise und durch Feedback. Der Austausch von Erfahrungen soll auch der tendenziell im Lehrberuf vorhandenen Gefahr der beruflichen Isolation entgegenwirken.

Intervision ist Gruppensupervision, aber ohne formelle SupervisorIn. Die Intervisionsgruppe besteht i.d.R. aus erfahrenen Lehrpersonen, die schon an Gruppensupervisionen teilgenommen haben. Diese Vorkenntnisse helfen ihnen, sich selbst und andere kollegial zu beraten. Intervision ist als Element des professionellen Selbstverständnisses der Berufsgruppe LehrerInnen zu verstehen. Sie ist ein Mittel der Selbststeuerung und der Selbstqualifikation, der formativen Evaluation. Zusammen mit den Fremdeinschätzungen durch die SchülerInnen, die Eltern und die SchulleiterInnen erhalten die Lehrpersonen dadurch ein qualitativ reichhaltiges Feedback über ihre berufliche Tätigkeit. Wo Mängel durch die Gruppe oder durch die Lehrperson selber diagnostiziert werden, kann eine geeignete Fortbildungs- oder Beratungsarbeit eingeleitet werden. Dieses geschieht immer durch die Lehrperson selbst, im Idealfall angeregt durch die Personen, mit welchen sie im Berufsalltag zu tun hat, und die ihre Arbeit kennen.

Welche Art der Beratung eignet sich für die Berufseinführungsphase?

Die bestehenden Modelle der "Junglehrerberatung" verstehen ihre Funktion als Verlängerung oder Erweiterung der Berufsausbildung. Sie sind deshalb mit den Lehrerausbildungsstätten institutionell verknüpft. Diese Regelung hat historisch gesehen eine Berechtigung, weil die nachmaturitären Ausbildungen ungenügend waren (im Kanton Zürich dauerte das "Oberseminar" z.B. 3 Semester). Unterdessen ist oder wird die Lehrerbildung überall sowohl qualitativ wie auch quantitativ ausgebaut. Die Junglehrerberatung kann deshalb von den Ausbildungsinstitutionen entkoppelt werden. Dort, wo die "Beratung" von JunglehrerInnen bisher noch mit dem Erteilen von Praxisberechtigungen verbunden ist (war), müssen wegen des Postulats der grundsätzlichen Freiwilligkeit von Beratung ohnehin neue Lösungen gefunden werden. Um genügend Rückmeldungen über die Bewährung ihrer AbsolventenInnen in der Praxis zu gewährleisten, müssen die Ausbildungsstätten gesonderte Informationskanäle zu den BerufseinsteigerInnen einrichten.

Fragestellungen und Überlegungen zu einem Konzept der Beratungsangebote für den Schulbereich

Wer überwacht die Qualität der Beratung und wie soll das geschehen?

Eine institutionalisierte Qualitätskontrolle würde voraussetzen, dass allgemein akzeptierte Kriterien für die Qualität der Beratung bestehen. Solche Kriterien gibt es in diesem noch jungen Feld nicht. Es ist auch fraglich, ob solche Kriterien überhaupt aufgestellt werden können. Die Wirkungsforschung in einem verwandten Feld, dem der Psychotherapie zeigt, dass ein grosser Teil der Wirkung der Persönlichkeit der Therapeutin / des Therapeuten und seinem allgemeinen, nicht methodenspezifischen Verhalten zugeschrieben werden muss. Eine solche Wirkungsforschung in der Schulberatung ist noch völlig in den Anfängen.

Dennoch geschieht eine Überwachung der Qualität selbständiger BeraterInnen durch die Auslese am Markt: BeraterInnen, die gute Arbeit leisten, werden weiterempfohlen, schlechte Beratung wird sich auf einem freien Beratungsmarkt nicht halten können. Zu dieser Aussage sind allerdings einige Einschränkungen zu machen, sie setzt eine ausgeglichene Marktsituation, besser noch ein leichtes Überangebot an Beratungsleistung voraus. Und sie geht davon aus, dass die Nachfrageseite (LehrerInnen und Schulen) sich über das Angebot transparent informieren kann. Die zweite Einschränkung bezieht sich auf den Kontakt zwischen BeraterIn und Klientensystem: Eine unproblematische, positiv gefärbte Beratungsbeziehung könnte aus der Sicht von unkritischen Klienten leicht als einziges Merkmal hoher Beratungsqualität verstanden werden. Ein solcher Selektionsdruck würde einen risikolosen Beratungsstil fördern, der auf Konfrontation und konstruktive Provokation verzichtet.

Besser kontrollierbar als die innere Qualität der Beratung (Vorgehensweise, Interventionen, Gestaltung der Beratungsbeziehung) ist der Beratungserfolg. Erfolgskontrolle setzt allerdings voraus, dass zu Beginn überprüfbare Zielsetzungen für die Beratung vereinbart wurden. Und selbst dann ist der Erfolg das gemeinsame Ergebnis der Anstrengungen von KlientIn und BeraterIn. Ein Scheitern lässt nicht zwingend auf schlechte Beratung schliessen und eine motivierte KlientIn kommt vielleicht trotz unzulänglicher Beratung zum erwünschten Erfolg.

Im Beratungsbereich sind in Bezug auf professionelles Verhalten der BeraterInnen Standards im Entstehen: Schweigepflicht, keine Beratung innerhalb des privaten Beziehungsnetzes, Trennung von Beratung und Qualifikation, eigene Supervision, etc.

Diese Berufsethik bürgt zwar nicht für Qualität, aber sie kann dem Klientensystem als Minimalkriterien dienen. Nicht zuletzt sind auch Ausbildung und Erfahrung der BeraterInnen Merkmale, die zur Beratungsqualität beitragen, sie aber alleine auch nicht ausmachen.

Fazit:

Die Qualität der Beratung wird zur Zeit am besten durch einen transparenten Markt mit einem leichten Überangebot an Beratung gewährleistet. Zur Markttransparenz können beitragen:

- BeraterInnenlisten, die bestimmte Mindestanforderungen erfüllen (geführt durch Berufsverbände oder kantonale Schulverwaltungen)
- BeraterInnentreffen der "akkreditierten" BeraterInnen mit Themen, die gemeinsame Minimalstandards berühren
- Interventionsgruppen von BeraterInnen
- neutrale Clearingstellen

Als Massnahmen der Qualitätsförderung kommen vor allem in Betracht:

- Evaluationsforschung von Schulberatung durch die Erziehungsdirektionen und Universitäten
- Weiterbildungsangebote für BeraterInnen spezifisch für das Arbeitsfeld "Schulberatung".

Wie sind die verschiedenen Beratungsformen miteinander verzahnt?

Der Beratungsboom in vielen Kantonen hat eine Vielfalt von Beratungsformen entstehen lassen, die für die Lehrpersonen teilweise unübersichtlich wirken. Als Orientierungshilfe bieten sich zwei Dimensionen an: die lebensgeschichtliche entlang der Berufslaufbahn und die institutionelle im sozialen und gesellschaftlichen Kontext.

Die lebensgeschichtliche Dimension: In der Grundausbildung der Lehrpersonen hat die Beratung eine wichtige Transferfunktion, sie vermittelt zwischen Wissen und Handeln und unterstützt Erfahrungslernen. Gleichzeitig wird die Selbstreflexion als konstituierendes Element beruflicher Praxis eingeführt.

In der Berufseinführungsphase haben JunglehrerInnen die Möglichkeit, ihre ersten Erfahrungen als LehrerInnen und Mitglieder eines Kollegiums in einer Peer-Gruppe zu verarbeiten und dabei Stützung und kritische Solidarität zu erfahren.

Später im Berufsleben dienen periodisch wiederkehrende Phasen von Einzel- oder Gruppensupervision der Pflege des wichtigsten Instruments der Lehrperson: seiner Persönlichkeit. Sie beugen Routine und Ermüdung vor und helfen mit, sogenannte blinde Flecken rechtzeitig zu erkennen. Wir plädieren hier nicht für eine kontinuierliche supervisorische Begleitung der Lehrtätigkeit, wie sie in therapeutischen Berufen gefordert wird, empfehlen aber einen Wechsel von Supervision, Intervention und persönlichkeitsorientierter Weiterbildung.

Nach 15 bis 20 Jahren im Lehrberuf ist es Zeit für eine Standortbestimmung, in der die persönlichen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten abgeklärt werden. Dies kann in Form einer Einzel- oder Gruppenberatung mit dieser Zielsetzung geschehen. Diese Beratung kann auch integriert werden in einen Semesterkurs oder in ähnliche Angebote.

Im Laufe der Berufslaufbahn können persönliche Krisen die Berufsausübung beeinträchtigen und das persönliche Wohlbefinden massiv stören. In solchen Situationen sollte eine unkomplizierte und rasche Beratungsmöglichkeit bestehen, die diskret und unabhängig die ratsuchende Lehrperson unterstützen kann, ohne noch anderen Interessen verpflichtet zu sein (also nicht Inspektorat oder Schulleitung).

Gegen Ende der Berufslaufbahn stellen sich bei vielen Lehrern (die meisten Lehrerinnen sind hier wegen ihrer gebrochenen Karriere weniger gefährdet) Ermüdungserscheinungen ein. Hier müsste frühzeitig nach Lösungen gesucht werden, die es den Betroffenen ermöglichen, sowohl das Ende ihrer Berufskarriere befriedigend zu erleben, als auch die Unterrichtsqualität zu gewährleisten. Von den BeraterInnen sind hier sowohl supervisorische Kompetenzen, wie auch Kenntnisse der administrativen, arbeits- und sozialversicherungsrechtlichen Belange gefordert. Dabei sollten den BeraterInnen keine Entscheidungskompetenzen zukommen; allenfalls könnten sie - in Zusammenarbeit mit dem Klienten - Empfehlungen erarbeiten.

Die Beratungsangebote können auch nach der *institutionellen Dimension* gegliedert werden. Beratung so verstanden, unterstützt die Institution Schule in ihrem Zweck: der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Sie hilft der Schule, ihre Dienstleistung gegenüber Kindern und Eltern besser, wirksamer und wirtschaftlicher zu erbringen.

Beratungsformen, die auf eine Verbesserung des Unterrichts in der Klasse abzielen, sind Einzel- und Gruppensupervision. Diese Beratungsformen werden durch interessierte Lehrkräfte initiiert oder durch die Lehrerfortbildung angeboten. Im Anschluss an eine methodisch-didaktische Weiterbildung helfen sie mit, das Gelernte in die Praxis umzusetzen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung laufend aufzuarbeiten. Neben der Unterrichtsgestaltung und der Beziehung zur Klasse und den einzelnen Kindern kann auch die Beziehung zu den Eltern und die Elternarbeit Gegenstand der Supervision sein.

Immer wichtiger wird mit den neuen Lernformen die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Lehrpersonen und innerhalb des Kollegiums. Mit Teamsupervision und Kollegienberatung werden die Grundlagen dieser Zusammenarbeit reflektiert: Vertrauen, gemeinsame Zielsetzung und verbindliche Spielregeln. Wenn die Weiterentwicklung der Schule im Zentrum steht, spricht man von Organisationsentwicklung, resp. Schulentwicklung. In ihr sind verschiedene Sozialformen von Beratung und schulinterner Fortbildung projektartig miteinander verbunden: Kollegienberatung, Teilteam-Beratung, Coaching von Schulleitungen, schulinterne Fortbildungswochen, Krisenintervention etc. Im Rahmen der Schulentwicklung ist es meist unabdingbar, dass auch andere Akteure neben den Lehrpersonen in den Beratungsvertrag einbezogen werden: Schulbehörden, Hauswarte, Schulsekretariate, Teilpensen- und Speziallehrkräfte, Eltern- und/oder Schülerräte, Inspektorate, etc.

Wieviel Beratung braucht die Lehrperson, wieviel die Schule?

Dieser Frage kann man sich von zwei Seiten her nähern: Von der fachlichen und von der betriebswirtschaftlichen. Wir haben weiter oben die permanente Supervision von Lehrkräften als zu weitgehend verworfen und für einen Wechsel von Beratung, Intervention und Weiterbildung plädiert. Damit lässt sich nach unserer Meinung eine dauernde Qualitäts(-selbst-)kontrolle und -förderung aufrecht erhalten.

Aus betriebswirtschaftlicher Sicht stellt sich die Frage, wie gross der Aufwand für die Qualitätssicherung und -verbesserung sein darf. Abnehmer der Leistungen der Schule sind die Kinder und ihre Eltern und indirekt die Öffentlichkeit. Welche Qualität von der öffentlichen Schule gefordert wird und was sie kosten darf, wird also letztlich im öffentlichen Diskurs bestimmt. Wir können hier nur die allfälligen Kosten aufzeigen:

Ein Supervisionszyklus sollte als Einzelsupervision mindestens 10 Stunden umfassen, als Gruppensupervision mindestens 30 Stunden. Nimmt eine Lehrperson dies, wie empfohlen, jedes dritte Jahr in Anspruch, beträgt der Aufwand in einer LehrerInnenkarriere von 40 Jahren insgesamt 400 Stunden Gruppensupervision, resp. 133

Stunden Einzelsupervision. Pro Jahr muss dabei mit einem Honoraraufwand gerechnet werden, der ca. 0,4 % der Lohnkosten beträgt.

Diesem Aufwand steht der Schaden gegenüber, der durch frühzeitige Beratung allenfalls vermieden werden kann: Unzulänglicher Unterricht (der sich allerdings nur als volkswirtschaftlicher Schaden, nicht als Mindereinnahmen für die Schule auswirkt), Arbeitszeit von Schulleitungen, Schulkommission und Inspektoraten für Krisenbewältigung, Ausbildungsaufwand für BerufsaussteigerInnen, Renten für Frühpensionierte etc.

Falls - der Einfachheit halber - die Aufwendungen für die institutionsorientierte Beratung in der selben Höhe veranschlagt werden, ergeben sich Fremdkosten in Form von Beratungshonoraren in der Höhe von ca. 0,7 Prozent der Lohnkosten. Ein solcher Aufwand zur Sicherung und Förderung der Qualität und zur Weiterentwicklung der Institution Schule lässt sich betriebswirtschaftlich mühelos rechtfertigen. Allerdings ist dieser Aufwand nicht zwingend, da öffentliche Schulen ein Quasi-Monopol besitzen und Qualitätsabfall ihrer Leistungen oder die Unfähigkeit, gesellschaftliche Entwicklungen aufzunehmen, sich erst spät über den politischen Diskurs auf die Schulen auswirken. Umso wichtiger wäre es, den Regelkreis der Leistungs- und Qualitätskontrolle und damit der Selbststeuerung bereits in den lokalen Schulen zu etablieren und zu pflegen.

Fazit:

Aus fachlichen und betriebswirtschaftlichen Überlegungen sind Fremdkosten für Beratung in der Höhe von 0,5 bis 1 Prozent der Lohnkosten gerechtfertigt und sinnvoll.

Wie verhält sich Beratung zu Kontrolle und Qualifikation?

Eines der wichtigen Ziele der Supervision ist es, die Fähigkeit der Supervisandin/des Supervisanden zur Selbstbeurteilung zu fördern. Dadurch besteht eine enge Verwandtschaft zwischen Supervision und Qualifikationsgespräch. Diese Beziehung ist in den letzten Jahren eher enger und damit allerdings auch heikler geworden, weil neuere Qualifikationskonzepte von einer aktiven Mitarbeit der zu qualifizierenden MitarbeiterInnen ausgehen. Würde es nicht nahe liegen, Supervision und Mitarbeiterqualifikation gleich zu verbinden? Nein, eine solche Kombination betont einseitig den Qualifikationsaspekt der Supervision und gefährdet alle übrigen Funktionen. Supervision ist auch eine Form des Selbstlernens; dabei muss es möglich sein, frei und ohne negative Konsequenzen zu befürchten, von eigenen Fehlern zu berichten, sich problematische Impulse einzugestehen oder im Probehandeln auch extreme Handlungsstrategien durchzuspielen. Dieser Freiraum geht verloren, wenn die Supervision unter dem Druck steht, dass die Supervisandin ständig Kompetenz beweisen muss.

Im übrigen tritt in der Supervision und in anderen Beratungsformen lediglich ein eingeschränktes Spektrum beruflicher Kompetenzen zutage. Die Fähigkeit zur Introspektion, das Erfassen komplexer sozialer Situationen, die Kreativität bei der Lösungssuche etc. sind zwar von hoher Bedeutung im Kompetenzprofil einer Lehrperson, wirksam müssen sie aber letztlich in der Praxis werden. Diese Praxis kennt die Supervisorin aber nur vermittelt durch die Supervisandin und nicht aus eigener Anschauung.

Eine mögliche Ausnahme muss hier noch diskutiert werden: die ausbildungsbegleitende Supervision. In einigen Berufsausbildungen im sozialen Bereich werden diese ausbildungsbegleitenden Supervisionen qualifiziert und die Beurteilung fließt ein in die Praktikumsbeurteilung. Diese Ausnahme ist nach unserer Ansicht gerechtfertigt, weil die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Introspektion eine Voraussetzung für den Lehrberuf ist und sie auf keine andere Weise so gut beurteilt werden kann, wie in der Supervision. Die Beurteilung hätte sich aber auf diese - in der Supervision direkt beob-

achtbaren - Aspekte zu beschränken. Und selbstverständlich setzt dies einen hohen Schutz der Intimität des Supervisionssettings voraus.

Fazit:

Supervision und andere Beratungsformen müssen strikt von der MitarbeiterInnenqualifikation und von Begutachtungen getrennt sein. Eine Ausnahme bildet dabei die ausbildungsbegleitende Supervision, bei der die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Introspektion beurteilt wird. Begutachtungen sind ausdrücklich als solche zu bezeichnen und setzen eine gemeinsame Vereinbarung zwischen Auftraggeber, Lehrkraft und GutachterIn voraus.

Soll Beratung unter allen Umständen auf Freiwilligkeit basieren? Oder soll Supervision verordnet werden können?

Im Normalfall erübrigt sich die Frage: Selbstverständlich kommt Beratung nur als freie Vereinbarung zwischen Beraterin und Klientin zustande. In Krisensituationen erscheint oft Aussenstehenden eine Beratung als zwingend nötig: Eine Lehrperson steckt in einer persönlichen Krise, der Unterricht leidet darunter, Konflikte mit Eltern kommen dazu, sie isoliert sich zunehmend im Kollegium, das ganze eskaliert zu einem "Fall" für den Schulinspektor oder die Schulbehörde. Als mildeste Sanktion wird da zuweilen an die Auflage einer Beratung gedacht. Wenn solche verordneten Beratungen nicht als Hilfestellungen erfahren werden, sondern als Strafe oder als weitere Schikane einer gegen die Lehrperson verschworenen Umwelt, dann bringen sie kaum etwas. Damit eine solche Massnahme sinnvoll ist, muss ebenfalls ein - wenn auch eingeschränkter - Freiraum gewährleistet sein: Die Beratung muss eine von mehreren gleichwertigen Handlungsalternativen sein, die zusammen mit dem Betroffenen erarbeitet werden und unter denen er wählen kann. Die Freiheit der Wahl der Beraterin und die Vertraulichkeit der Beratung muss gewährleistet sein. Das Beratungsmandat soll kein Doppelmandat sein: an die Beratung dürfen keine Erwartungen von Dritten gestellt werden. Weder Schulleitung, noch Inspektorat oder die Schulkommission können ihre Verantwortung an die Beratung delegieren.

Fazit:

Gerade in verordneten Beratungen muss der Beratungsvertrag besonders sorgfältig erarbeitet und der Freiraum der Beratung besonders geschützt werden. Die in der Regel überhöhten Erwartungen an die verordnete Beratung in Krisensituationen von Dritten müssen abgebaut werden.

Literatur zum Thema

Bucher, G. (1991) *Beratung für Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. - Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1993) *Beratung für Volksschullehrer und -lehrerinnen*. Neues Konzept. Zürich. - Frehner, H. & Kündig, H. (1980) *Praxis für Schulberatung - Konzept*. Unveröffentlichtes Manuskript. - Grossniklaus, P. (1993) *Supervision an Schulen*. *VPOD-Magazin für Schule und Kindergarten*, 27-31. - Hostettler-Walz, B. (1993) *Supervision/Praxisberatung als Wiedereinstiegshilfe*. *VPOD-Magazin für Schule und Kindergarten*, Feb, 32. - Jahnke, R., Fehlmann, R. & Spengler, G. (1991) *"Drehscheibe" als Koordinations- und Indikationsstelle für Schulentwicklung*. Zürich: Pestalozzianum. - Keimer, P. (1993) *Die Schule lernt! - Schulentwicklung als kollektiver Lernprozess*. *VPOD-Magazin für Schule und Kindergarten*, 19-26. - Muhmenthaler, L. (1990) *Supervision und Praxisberatung im Lehrberuf*. Bern/Köniz: Zentralstelle für LehrerInnenfortbildung. - Muhmenthaler, L. & Kündig, H. (1993) *Ausbildung von Beraterinnen und Beratern im Schulbereich*. *VPOD-Magazin für Schule und Kindergarten*, 33-34. - Müri, P. (o.J.) *SES Schulentwicklungs-Seminar*, Zürich. - Spengler, G. (1991) *Gedanken zum Beratungskonzept der Beratungsstelle "Zusammenarbeit in der Schule"*. Zürich: Pestalozzianum.

Der Unterrichtsbesuch in der Aufsicht und Beratung von Lehrpersonen: Farce, Konfliktherd oder Lernchance?

Marianne Ludwig-Tauber

Personen mit Schulaufsichts- und Schulleitungsfunktion sind nicht nur verpflichtet, die ihnen anvertrauten Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht zu besuchen und ihnen in der Ausübung ihres Amtes unterstützend beizustehen, sondern sie auch zu beaufsichtigen. Diese doppelte Aufgabe des Beratens und Beurteilens kann zu Konflikten führen. Es wird ein Konzept präsentiert, welches für einen offenen Umgang mit diesem Problem plädiert. Zu einer personellen Trennung der beiden Funktionen 'Beraten' und 'Beurteilen' wird nur für Fälle geraten, in welchen eine tragfähige Vertrauensbasis fehlt. Die Vereinigung beider Funktionen in einer Person wird grundsätzlich befürwortet und das praktische Vorgehen im Unterrichtsbesuch vorgezeichnet. Je nach Ziel und Ausgangslage steht ein Beurteilungsbesuch oder ein Betreuungsbesuch an. Ein Offenlegen der Beurteilungskriterien im Fall des Beurteilungsbesuchs, ein Vertrag im Sinne einer Lernpartnerschaft im Falle des Betreuungsbesuchs ermöglichen es, dass der Routinebesuch zur Lerngelegenheit aufgewertet wird. In beiden Fällen wird dem Aufbau einer von Vertrauen geprägten Beziehung grösstes Gewicht beigemessen. Vertrauen entsteht, wenn die hospitierende Person "kongruent" im Sinne des personenzentrierten Ansatzes von Carl Rogers ist, was mit dem Begriff Rollentransparenz theoretisch erläutert und mit dem praktischen Vorgehen im Vor- und im Nachgespräch untermauert wird. Dieser Führungsstil zeichnet sich durch eine kompetente Betreuung der Lehrpersonen aus und sorgt für ein gutes Organisationsklima an der Schule. Vorausgesetzt ist allerdings eine entsprechende Schulung der SchulleiterInnen und Aufsichtspersonen.

Beurteilen und Beraten: ein Anlass für Konflikte?

Personen, die eine Schule leiten, Personen im Inspektoratswesen und in Schulbehörden erfüllen oft zwei Aufträge in einem. Einerseits sollen sie die Lehrpersonen betreuen und beraten, andererseits haben sie auch von Amtes wegen eine Aufsichtspflicht wahrzunehmen. Entsprechend den zwei Aufträgen müssen zwei Funktionen unter einen Hut gebracht werden, nämlich diejenige des Helfens und Unterstützens auf der einen Seite und diejenige des Beurteilens und Beaufsichtigens auf der andern Seite.

Nun befinden sich diese Personen oft im Dilemma: Wie können sie helfen und beraten, wenn sie gleichzeitig beurteilen und qualifizieren müssen? Ist es zulässig, einer Lehrperson, die ihr Herz ausschüttet, zuzuhören, um sie später - vielleicht gerade aufgrund der Informationen, die sie in einem vertraulichen Moment preisgab - für den Lehrberuf als ungeeignet zu erklären? Spätestens in einem solchen Extremfall wird spürbar, dass sich die beiden Funktionen zuwiderlaufen können. Wie mit solchen Situationen im Beruf umgehen?

Aus Gesprächen mit Personen in Schulleitungen und -inspektoraten habe ich erfahren, dass ihnen die Ausübung beider Funktionen im allgemeinen nicht schwer fällt, ja dass

sie keine der beiden Aufgaben in ihrem Amt missen möchten. Allerdings könne die Doppelfunktion in Ausnahmefällen problematisch sein, wie das folgende Beispiel verdeutlicht.

Beispiel A: Die Leistung einer Lehrerin wird vom Inspektor als ungenügend qualifiziert, was zur Folge hat, dass ihre Wahl aufgeschoben wird. Im weiteren Verlauf wird sie von ihm besucht und beraten, damit sie bis zur zweiten Qualifikation, welche nach einer im voraus vereinbarten Zeitspanne erfolgen wird, ihr Defizit beheben kann. Der Inspektor hat das Gefühl, mit seiner Beratung nicht anzukommen, denn die Lehrerin besteht darauf, dass ihre Schulführung keine Mängel aufweist. Der Inspektor klagt, eine fruchtbare Zusammenarbeit sei nicht möglich, denn es fehle an der Einsicht, die nötig wäre, um an den beobachteten Mängeln im Unterricht zu arbeiten. Die angebotene Hilfe würde abgelehnt.

Solche verfahrenen Situationen können dazu führen, dass sich Personen mit Schulaufsichts- und Schulleitungsfunktion innerlich von ihrer Aufgabe distanzieren und dass der Unterrichtsbesuch letztlich unergiebig wird und zur Farce verkommt (Leimgruber Wettstein, 1993).

In der Beratung und Fortbildung von Angehörigen von Schulleitungen und Aufsichtsbehörden habe ich ein Konzept entwickelt, welches einen offenen Umgang mit den unterschiedlichen Facetten der Aufsicht und Beratung von Lehrpersonen erlaubt. Langfristig wird mit diesem Konzept eine Verbesserung der Beziehung zwischen Schulleitung bzw. Schulaufsicht und Lehrpersonen angestrebt. Im Zentrum steht eine Veränderung des Führungsstils: Die Führungsmitglieder werden zu einer differenzierten Wahrnehmung ihres Auftrags angehalten, während gleichzeitig die Selbstverantwortung der Lehrpersonen (vgl. Schley, 1991; Rolff, 1993; Kunert, 1992; Bessoth, 1989; Fatzner, 1993) erhöht wird. Ziel ist ein demokratischer und fachlich-inhaltlich legitimer Führungsstil an der Schule.

Das Konzept setzt keine Implementation eines umfassenden Diagnose- und Veränderungsprogramms voraus, sondern lässt sich in die bestehenden Strukturen der Schulleitung und -aufsicht eingliedern. Bedingungen sind erstens eine personell ausreichend bestückte Schulleitung mit genügend Kapazität für die Aufgabe der Betreuung und Beratung der Lehrpersonen, und zweitens die berufsbegleitende Schulung und Fortbildung des Schulleitungs- und Schulaufsichtspersonals.

Personelle Trennung der beiden Funktionen 'Beurteilen' und 'Beraten'?

Was geht in einer Lehrperson vor, wie sie im Beispiel A dargestellt wird? Die Verweigerung der Zusammenarbeit kann unterschiedlich interpretiert werden. Erstens könnte es sein, dass die betroffene Lehrerin die Qualifikation "ungenügend" nicht akzeptieren will, sei es, dass sie das Defizit bei sich nicht wahrnimmt oder dass sie an der Kompetenz der qualifizierenden Person zweifelt. Zweitens könnte sie glauben, mit der Einstellung "Ich muss noch etwas dazulernen" würde sie ihr Ungenügen eingestehen und sich dadurch ihre Chancen für die nächste Qualifikation verspielen. Jedenfalls ist die Vertrauensbasis zwischen beratender Person und Lehrperson gestört und die Voraussetzungen für eine konstruktive Zusammenarbeit sind ungünstig.

In solchen Fällen ist es tatsächlich angebracht, die Störung anzusprechen und der betroffenen Person anzubieten, dass sie eine andere Person zur Beratung und Supervi-

sion beziehen kann. Die qualifizierende Person würde sich somit ausschliesslich auf die Beurteilung beschränken. Wenn ein Misstrauen auf seiten der betroffenen Lehrperson besteht und die Kooperation belastet, ist eine personelle Trennung zwischen den beiden Aufträgen 'Beraten' und 'Beurteilen' von Vorteil. Die Delegation der Beratungsfunktion an eine andere Person gibt der Lehrperson nochmals die Chance, unvoreingenommen eine neue Beziehung aufzubauen. In dieser Lage kann sie Rückmeldungen über ihre Unterrichtstätigkeit und Schulführung voraussichtlich besser annehmen und als Lern- und Entwicklungschance erleben. Wird die Schweigepflicht von der beratenden Person eingehalten, was vorausgesetzt werden muss, ist ein Schonraum für offene Gespräche geschaffen.

Im allgemeinen bin ich jedoch gegen eine personelle Trennung der beiden Funktionen 'Beraten' und 'Qualifizieren'. Diese Meinung möchte ich durch die zwei folgenden pragmatischen Argumente untermauern:

- Gegen eine prinzipielle Trennung der beiden Funktionen 'Beraten' und 'Qualifizieren' sprechen zahlreiche gute Erfahrungen, auf welche ich in Gesprächen mit Personen im Inspektoratswesen und in Schulleitungsgremien gestossen bin. Für etliche Lehrpersonen ist - wie im vorhergehenden Beispiel beschrieben - ein Qualitätsprädikat 'ungenügend' zwar enttäuschend, doch können sie zur qualifizierenden Person in der Beratungsphase eine Beziehung aufbauen, welche von Vertrauen geprägt ist und die Rückmeldungen aus kompetenter Quelle zu ihrem eigenen Vorteil nutzen, indem sie bedeutende Lernfortschritte erzielen und sich weiterentwickeln.
- Gegen eine Trennung der beiden Funktionen 'Beraten' und 'Qualifizieren' spricht auch, dass deren Vereinigung in einer Person ein Prinzip ist, das sich durch unser ganzes Schulsystem hindurchzieht. Jede Lehrperson übt beide Aufgaben aus, muss sie doch ihren Schülerinnen und Schülern beim Lernen helfen und sie beurteilen; Beratung und Beurteilung schliessen sich in unserer Schule nicht aus.

Aus dem ersten Argument geht hervor, dass die tatsächliche Art der Beziehung zwischen den Arbeitspartnern entscheidend ist. Eine konstruktive Zusammenarbeit ist unter Ausübung beider Funktionen 'Beratung' und 'Qualifikation' möglich, wenn die Lehrperson der betreuenden Person zumutet, dass diese die beiden Aspekte nötigenfalls auch auseinanderhalten kann und vertraulichen Mitteilungen entsprechenden Schutz einräumt.

Eine Beziehung aufbauen, die von Vertrauen geprägt ist

Welche Bedingungen schaffen Vertrauen, wodurch erst konstruktive Zusammenarbeit möglich wird? Carl Rogers beschreibt mit seinem personenzentrierten Ansatz, wie eine Beratungsbeziehung gestaltet werden muss, damit ein Vertrauensverhältnis zustandekommt. Ein solches soll es der Klientin oder dem Klienten ermöglichen, sich weiterzuentwickeln und Probleme zu lösen. Vorausgesetzt wird, dass die Beraterin oder der Berater in der Beziehung folgende drei Variablen verwirklicht:

- Bedingungslose *Wertschätzung* (Akzeptieren des Partners, so wie er ist),
- *Empathie* (genaues einführendes Verstehen),
- *Kongruenz* (Echtheit im Sinne von 'sich selbst sein', seiner Gefühle gewahr sein, sich nicht verleugnen oder hinter einer Fassade verstecken).

Carl Rogers hat nachgewiesen, dass die Realisierung dieser drei Beziehungsvariablen in der Therapie und Beratung eine heilende Wirkung hat. Reinhard und Annemarie Tausch haben in zahlreichen Untersuchungen in der Schule nachgewiesen, dass Ler-

nende vom Unterricht mehr profitieren und bessere Fortschritte erzielen, wenn die lehrende Person die drei Variablen in der Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern realisiert.

In der Beratung von Lehrpersonen - es handelt sich da eben nicht um Rat-Suchende, vielmehr wird ihnen Rat oft aufgezwungen - ist die dritte Variable, die Kongruenz, von besonderer Wichtigkeit. Kongruent ist die beratende Person dann, wenn sie die Elemente ihrer Rolle gegenüber der Lehrperson offen darlegt. Berät sie nur oder qualifiziert sie auch? Wann berät und wann beurteilt sie? Beim Beraten darf sie keinen Moment ihren andern Rollenanteil verleugnen; ist die beratende Person auch Vorgesetzte (z.B. Vertreterin der Schulleitung), wird die Beratung anders verlaufen im Vergleich zur Situation, in welcher kein Vorgesetztenverhältnis besteht. Wenn sie später wieder hospitieren wird, um die Lehrperson zu qualifizieren, wird sie sich im Beratungsgespräch anders verhalten als wenn sie ausschliesslich eine Beratungsfunktion übernimmt.

Beispiel B: In einem Gespräch mit einem Lehrerstudenten im Praktikum informiert ihn der Praktikumsleiter, dass er ihn im Unterricht beobachtet habe, wie er abschätzige Witze, die auf Kosten der Schülerinnen und Schüler gingen, zum besten gegeben habe und er liest ihm einige seiner Reaktionen auf Schülerantworten vor, die in zynischer Form die Leistungen der Schüler in Frage stellten. Er zählt ihm Situationen auf, in welchen er das Klima in seiner Lerngruppe nach seiner Meinung negativ beeinflusst habe. Der Studierende gibt preis, dass er jede Klasse, in welcher er selbst noch Schüler gewesen war, sprengen wollte und dass ihm dies auch gelungen sei. Der Praktikumsleiter nimmt Stellung, indem er ihm vom Lehrberuf zum jetzigen Zeitpunkt abrät, und empfiehlt ihm eine psychologische Beratung oder Therapie auf privater Basis zur Aufarbeitung seiner Erfahrungen.

Beispiel C: Eine Lehrerin hat dem Schulleiter anlässlich einer Nachbesprechung nach einem Unterrichtsbesuch anvertraut, dass sie wegen Depressionen in psychiatrischer Behandlung sei, und dass ihre persönlichen Schwierigkeiten auch den Unterricht zeitweise belasteten. Der Rektor nimmt Stellung und meint, dass er jetzt in einen Konflikt mit seiner Rolle als Vorgesetzter geraten sei, denn für ihn bekomme diese Information Gewicht, wenn es in einem Jahr um ihre Wahl zur Hauptlehrerin an der Schule gehe. Weiter handelt er mit der Lehrerin aus, dass diese Information bei ihm bleibe und er sie nicht an die andern Personen in der Wahlbehörde oder Aufsichtskommission weiterleiten werde. Er kündigt an, dass er seine Entscheidung inbezug auf die Wahl erst nach einem Jahr fällen möchte, und versichert sich, dass die Lehrerin in dieser Zeit therapeutisch gut betreut ist. Er vereinbart zwei weitere Besuche im Laufe der verbleibenden Zeitspanne bis zur Wiederwahl und betont, dass er im Bedarfsfall für eine Fortführung des Gesprächs jederzeit zu Verfügung stehe.

Beispiel D: Ein Lehrer wurde nicht zur Wahl vorgeschlagen, hat aber die Chance, im nächsten Durchgang nach zwei Jahren nochmals zur Wahl anzutreten. Das Rektorenteam will Beratungs- und Qualifikationsaufgaben wahrnehmen, spürt aber, dass eine Abwehr besteht: Der Lehrer will nicht über seine Defizite sprechen, er behauptet, sein Unterricht weise keine Mängel auf. Die Schulleitung bestimmt eine Person, welche den Lehrer in den nächsten zwei Jahren betreuen wird; dieser Supervisor ist an die Schweigepflicht gebunden, hat lediglich Beratungsfunktion und hält sich ganz aus dem Qualifikationsverfahren heraus. Das restliche Schulleitungsteam beschränkt sich auf ein bis

zwei Besuche während der Beratungsphase und behält sich den neuen Qualifikationsentscheid nach zwei Jahren vor. Der Lehrer fasst Vertrauen zum Supervisor, welcher die Beratung als fruchtbar erlebt.

In den Beispielen B, C und D interveniert die hospitierende Person, weil sie spürt, dass sie durch die Informationen, die sie während der Beratungs- und Betreuungsphase bekommt, mit ihrem Auftrag als qualifizierende Person oder Vorgesetzte in Konflikt gerät. Sie teilt ihre Sorgen und Zweifel mit. Falls es Konsequenzen aus diesem Gespräch gibt, legt sie diese sogleich auf den Tisch. Falls es noch keine Konsequenzen gibt, sucht sie zusammen mit der Lehrperson eine Lösung. Welche Lösung sie auch immer anbietet, die Lösung muss für beide Parteien akzeptabel sein und allen Aufgaben in der Tätigkeit der hospitierenden Person gerecht werden. So steht sie zu ihren Rollenanteilen, und sie spielt sich nicht als Nur-Beraterin oder gar Therapeutin auf; sie ist sich jederzeit bewusst, dass sie auch Verantwortung für andere Aufgaben trägt und dass zu ihrem Beruf auch andere Rollenanteile gehören.

Eine solche Haltung bringt Klarheit - ich nenne es Rollentransparenz. Der Partner oder die Partnerin kann Vertrauen schöpfen, denn sie kann sich darauf verlassen, dass die hospitierende Person das Gespräch nicht in Bahnen lenkt, welche zu Fallgruben führen. Es würde gegen Treu und Glauben verstossen, wenn eine hospitierenden Person Inhalte, die sie in einem Vertrauensgespräch von der Lehrperson erfährt, später gegen den Qualifizierten verwenden würde. Deshalb sollte die hospitierende Person Rollenkonflikte frühzeitig erkennen, dazu Stellung nehmen und Rollentransparenz schaffen. Voraussetzung für das Gelingen solch intuitiv geprägten Handelns ist, dass die hospitierende Person beide Rollenanteile in ihrer Person integriert hat, dass beide zu ihrer beruflichen Identität gehören (vgl. *Brück*, 1979). Dann kann sie feine Nuancen im Gespräch spüren und auf Rollenkonflikte adäquat reagieren.

Ausgangslage und Ziel einer Hospitation klären

Nicht nur Personen in Schulleitungsgremien und im Inspektoratswesen, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich fragen, ob sich in ihrer Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern das Helfen und das Beurteilen nicht grundsätzlich ausschliessen: Können Schülerinnen oder Schüler überhaupt Lernschwächen zeigen, wenn sie von der gleichen Lehrperson beurteilt werden? Wenn Schüler oder Schülerinnen ständig gewärtigen müssen, dass sie beurteilt werden, lautet die Antwort: 'Nein'. Ein offener Umgang mit Fehlern oder Schwächen ist dann unmöglich. Wie bringen Lehrpersonen trotzdem ein Vertrauensverhältnis und einen offenen Umgang mit Fehlern zustande? Die Antwort lautet ganz einfach: Sie machen Prüfungen. Sie trennen damit zeitlich ihre beiden Funktionen. Die Schülerin oder der Schüler hat durch die Vereinbarung und Ankündigung von Prüfungen und Beurteilungssituationen eine gewisse Gewähr, dass die Lehrperson im Unterricht - wenn sie nicht ausdrücklich darauf hinweist - nicht bewertet, sodass die Schülerin oder der Schüler also Fehler machen darf und diese eingestehen kann, und dass die Lehrperson hilft, daraus zu lernen¹.

Ein analoges Vorgehen schlage ich für die Aufsicht und Beratung von Lehrpersonen vor. Im Sinne der beschriebenen Rollentransparenz soll die hospitierende Person ihre beiden Funktionen zeitlich auseinanderhalten und klarstellen, welchen Auftrag sie an-

¹ Diese Erkenntnis habe ich Prof. Dr. August *Flammer* zu verdanken. Natürlich gibt die Problematik der Schulnote und der Durchführung von Prüfungen selbst zu kritischen Überlegungen Anlass, doch übersteigt dieses Thema das Ziel dieses Artikels, siehe dazu *Flammer, Perrig-Chiello und Rüegg* (1983) und *Flammer* (1990).

lässlich ihres Besuchs erfüllt. - Ist sich die hospitierende Person denn bewusst, was das Ziel ihres Besuchs bei der Lehrperson X am Tage Y ist? In diesem Punkt bestehen tatsächlich oft Unklarheiten, Ambivalenzen und Ungenauigkeiten. Je klarer sich die hospitierende Person selbst ist, welche Aufgabe sie erfüllen und welches Ziel sie mit einer Hospitation erreichen will, desto besser gelingt es ihr, Transparenz zu schaffen und Vertrauen zu gewinnen. Dieser Abschnitt soll anhand von Beispielen verschiedene Ausgangslagen und Ziele einer Hospitation veranschaulichen.

Beispiel E: Ausgangslage ist ein anstehendes Wahlverfahren. Eine Lehrerin soll gewählt werden und die Hospitation soll die Entscheidungsgrundlage dazu liefern. Ziel der Hospitation ist in diesem Falle die Qualifikation der Lehrerin.

Beispiel F: Ausgangslage ist, dass Klagen über einen Lehrer eingegangen sind, sei es von Elternseite oder seitens der Behörden. Die Hospitation soll klären, ob die Vorwürfe gerechtfertigt sind. Ziel der Hospitation(en) ist hier ebenfalls eine Beurteilung, meist nicht umfassend und mehrdimensional, sondern gezielt in bezug auf die gemachten Vorwürfe.

Beispiel G: Ausgangslage ist der Vorsatz einer Schulleitung, alle Lehrkräfte an der Schule regelmässig im Unterricht zu besuchen. Langfristig wird mit dieser Intervention angestrebt, dass der Kontakt zwischen Schulleitung und Lehrkräften intensiviert wird, dass an der Schule Gespräche über Unterricht zur Gewohnheit werden, dass die Qualität des Unterrichts gesichert und verbessert wird, und dass die Lehrpersonen bei allfälligen Schwierigkeiten einen Ansprechpartner kennen. Die Ausgangslage einer solchen Hospitation kann am besten mit dem Begriff "Routinebesuch" beschrieben werden, weil keine Klage vorliegt und kein Wahlverfahren vor der Tür steht. Doch bietet diese Hospitation mehr als nur Routine, wie wir weiter unten sehen werden.

Die geschilderten Ausgangslagen unterscheiden sich in grundsätzlicher Weise und erfordern von der hospitierenden Person die Wahrnehmung jeweils spezieller Funktionen. Im Beispiel E wird sie aufgrund der Unterrichtsbeobachtung auf die Qualität der Lehrperson schliessen; sie qualifiziert Unterricht und Schulführung und nimmt somit die Funktion des Beurteilens wahr. Im Beispiel F hat sie sich zu vergewissern, ob ein Fehlverhalten im Unterricht vorliegt oder nicht; auch hier wird sie qualifizieren und die Funktion des Beurteilens ausüben. Im Beispiel G macht die hospitierende Person ein Angebot: Sie stellt der Lehrperson ihre Zeit und ihre Fähigkeit zu Verfügung, um sie zu beraten, zu betreuen und sie in ihren positiven Bestrebungen an der Schule zu unterstützen. In dieser Situation bietet die hospitierende Person ihre Betreuungs-, Beratungs- und Unterstützungs-Funktion an, wobei bedeutsam ist, dass die Lehrperson (meistens) den Rat nicht gesucht hat. Besteht bei der Lehrperson kein Leidens- oder Veränderungsdruck, steht sie möglicherweise einem Besuch vorerst kritisch gegenüber, ist sie doch kaum an Unterrichtsbesuche und Gespräche über ihren Unterricht gewohnt. Im folgenden Abschnitt möchte ich zeigen, wie ein möglicher Widerstand gegen den Betreuungsbesuch abgebaut und ein Klima der Kooperation geschaffen werden kann.

Routinebesuche als Lernchance nutzen: Unterricht beobachten und Beobachtungen rückmelden

Will sich die hospitierende Person nützlich machen und einen Routinebesuch zum Fortbildungsanlass für die Lehrperson aufwerten, muss sie etwas anbieten, was einer Lehrperson in ihrer beruflichen Weiterentwicklung konkret hilft. Sicher macht sie sich schon allein durch ihr Erscheinen und dadurch, dass sie ihr Interesse am Unterricht der Lehrpersonen bekundet, nützlich. Auch wird geschätzt, wenn sie sich nach dem Unterrichtsbesuch Zeit für ein Gespräch lässt. Ist das nicht zu wenig? Was soll denn der Inhalt eines solchen Gesprächs sein? Die Lehrperson erwartet eine Rückmeldung über ihren Unterricht: Worauf soll die Rückmeldung Bezug nehmen? Eine für Lehrpersonen typische Einstellung (hospitierende Personen sind ja häufig selber Lehrpersonen) "Nur aus Fehlern kann man lernen" schleicht sich leider häufig ein, und die hospitierende Person läuft Gefahr, im Unterricht nach Fehlern zu suchen, und diese dann in der Nachbesprechung nach einem anfänglichen Pauschallob (nach der Regel: "Zuerst musst du immer etwas Positives sagen") ausführlich rückzumelden. Nicht selten ist sie dann überrascht, wenn sie von der Lehrperson nicht Dankbarkeit erhält, sondern auf Widerstand und Abwehr stösst. Sie ist sich nicht bewusst, dass unerwünschtes Feedback in einer neuen, noch nicht hinreichend vertrauensvollen Beziehung beim Empfänger Abwehr und Widerstand weckt, und dass sie - quasi als Vorbereitung - zuerst ein Klima für die Lernbereitschaft der Lehrperson schaffen müsste. Verbreitet ist auch die Tendenz, die Lehrperson für ihre Anstrengungen im Unterricht zu loben. Auch diese Lösung bleibt letztendlich unbefriedigend, geht sie doch nicht über ein freundliches, unverbindliches Schulterklopfen hinaus.

Was kann eine hospitierende Person denn sonst anbieten? Aus der Sicht einer neutralen Beobachterin ist es ihr möglich, der Lehrperson eine Rückmeldung über Vorgänge im Unterricht zu geben, die sie selbst aus der Perspektive der agierenden Person nicht wahrnehmen kann. Sie kann ihre Fähigkeit des Beobachtens einsetzen und der Lehrperson im Nachgespräch Hinweise über Unterrichtsgeschehen, Lernverhalten und Lehrverhalten geben, welche diese selber nicht wahrnehmen kann.

Eine Lernpartnerschaft für Betreuungsbesuche aufbauen

Eine Lehrperson, deren Unterricht nicht weiter auffällt, kann man nicht zum Lernen und zur Weiterentwicklung zwingen. Die Einstellung und Bereitschaft dazu sind individuell verschieden und je nach Lebenssituation und Beziehung zur hospitierenden Person mehr oder weniger ausgeprägt vorhanden. Deshalb kann die hospitierende Person in diesem Falle nur ein Angebot machen. Die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und zur Weiterentwicklung im Beruf wird nach meiner Erfahrung dann wach, wenn die Beziehung als Lernpartnerschaft definiert wird.

Eine Lernpartnerschaft kommt dann zustande, wenn in einem Vorgespräch die Ausgangslage der Hospitation geklärt und ein Interesse, das heisst ein Beobachtungsbrennpunkt von der betreffenden Lehrperson selbst definiert worden ist. Die Situation des Wählenkönnens schafft schon ein Klima der Freiwilligkeit, und die eigenen Wünsche und Bedürfnisse der Lehrperson kommen zum Zug. Auch kann diese das Vertrauen zu ihrem Lernpartner einschätzen und demgemäss einen eher heiklen oder einen ungefährlichen Fokus wählen, den sie beobachtet haben will. Mit der - zugegebenermassen ungewohnten - Vorgehensweise, einen Beobachtungsaspekt zu vereinbaren, gibt die hospitierende Person der Lehrperson die Chance, selbstverantwortlich vorzugehen und Lernchancen für sich zu nutzen.

Eine Lernpartnerschaft kommt dann zustande, wenn die Rückmeldungen im Nachgespräch Aspekte des Unterrichts betreffen, welche von der Lehrperson selbst gewählt und mit der hospitierenden Person im Vorgespräch wie in einem Vertrag ausgehandelt und vereinbart worden sind. Die Art, wie diese Rückmeldung formuliert wird, definiert die Beziehung zwischen den beiden Gesprächspartnern. Enthalten die Sätze der hospitierenden Person wertende Wörter im Sinne von Lob oder Tadel (zum Beispiel: "Das war gut, das war nicht gut oder schlecht."), definiert sie sich als Person mit besseren Kenntnissen und Kompetenzen, also als der Lehrperson überlegen. Sind die Rückmeldungen jedoch entsprechend den sogenannten Feedbackregeln formuliert², definiert die hospitierende Person ihre Beziehung zur Lehrperson als Lernpartnerschaft.

Erfolgt die Rückmeldung in geeigneter, nicht verletzender Form, kann sie Anlass für die Lehrperson sein, positive Ansätze in ihrer Lehrtätigkeit auszubauen oder allfällige Fehlhaltungen und Fehlhandlungen zu korrigieren. Lehrpersonen brauchen kompetente Rückmeldung, damit sie sich im Beruf weiterentwickeln und berufliche Fortschritte erzielen können. Rückmeldung können sich Lehrkräfte von ihren Schülerinnen und Schülern holen, sie erhalten sie aber auch ungebeten von Schülerschaft, Eltern und Behörden. Leider ist es im Alltag üblich, dass schlechte Rückmeldungen regelmässig eintreffen, gute aber eher selten dem Empfänger zur Kenntnis gebracht werden. Deshalb ist es umso wertvoller für die Berufsmotivation von Lehrpersonen, je regelmässiger sie ausgewogene - einschliesslich positive - Rückmeldung über ihre Unterrichtstätigkeit bekommen, insbesondere von ihren Vorgesetzten³.

Gerade in Fällen, in welchen das Kompetenzverhältnis zwischen hospitierender Person und Lehrperson kein eindeutiges hierarchisches Gefälle aufweist, kann eine solchermaßen basierte Lernpartnerschaft Gewinn bringen.

Beispiel H: Ein Lehrer verfügt über Expertenkenntnisse in seinem Fach, welche diejenigen seiner Kolleginnen und Kollegen anerkanntermassen übertreffen. Er gehört zur alten Garde an der Schule und verfügt über einen grossen Erfahrungsschatz. Auch er wird mit dem Ziel der Betreuung, Unterstützung und Beratung aller Lehrkräfte an der Schule regelmässig besucht, ausgerechnet von einem sehr jungen Schulleiter. Dieser spürt schon vor dem Unterrichtsbesuch ein Unbehagen, denn er ahnt, dass der erfahrene Lehrer sich ihm überlegen fühlt und sich von ihm nichts sagen lassen will.

In solchen Situationen bietet eine Hospitation mit dem Ziel "Beobachten und Feedback geben" die Möglichkeit, dass sich die beiden Experten nicht ins Gehege kommen; indem der Schulleiter seinen Vorteil nutzt, den er als aussenstehender Beobachter hat, ist er für die Lehrkraft eine unschätzbare Informationsquelle. Die Resultate der Unterrichtsbeobachtung können auch für einen Fachexperten wertvoll sein, denn sie geben

² Feedbackformen und -regeln finden sich zum Beispiel in *Schwäbisch und Siems*, 1992, Seite 77-79 oder - speziell auf den Unterricht bezogen - in *Grell und Grell*, 1983, Seite 295-394. Beispiele von Feedbackregeln: Im Feedback beschreibe ich, was ich beobachte, ohne zu bewerten oder zu beurteilen. Oder: Im Feedback teile ich jemandem mit, was sein Verhalten bei mir bewirkt hat. Ich war überrascht, unsicher, betroffen (Ich-Aussagen). Ferner: Feedback nimmt auf Verhaltensweisen Bezug, die vom Partner tatsächlich verändert werden können. Und: Gewünschtes Feedback kommt besser an als unerwünschtes.

³ Auch Personen im Laien-Inspektoratswesen, zum Beispiel Mitglieder der Schulpflege- und von anderen Aufsichtsbehörden, können in der differenzierten Wahrnehmung und Beobachtung von Vorgängen im Schulzimmer geschult werden, und Rückmeldungen von einer Aussenperspektive können wertvolles Lernmaterial darstellen, auch wenn den hospitierenden Personen ein pädagogisch-theoretischer Hintergrund fehlt. Eine entsprechende Beobachtungs- und Gesprächsschulung ist dafür natürlich Bedingung. Den Lehrpersonen selbst sei Mut gemacht, von sich aus aktiv zu werden und den hospitierenden Personen jeweils Beobachtungsaufträge zu erteilen.

ihm Hinweise, aus denen er sich und seine Schülerinnen und Schüler besser kennenlernen kann. Bekanntlich sind Selbst- und Fremdbild nicht immer deckungsgleich, und was man von sich glaubt, deckt sich nicht immer mit dem, was andere wahrnehmen.

Voraussetzung für das Gelingen der beschriebenen Lernpartnerschaft ist eine Schulung in der Beobachtung von Unterricht und im Rückmelden von Beobachtungen. Leider sind Personen mit Hospitationsaufgaben oft nicht mit Methodik und Verfahren des Beobachtens vertraut, und sie können schlecht zwischen ihren Interpretationen, Gefühlen, Wertungen des Beobachteten und den Beobachtungen selbst unterscheiden. Durch die mangelnde Kompetenz rutschen sie oft ohne Absicht immer wieder ins Beurteilen hinein, was bei der betroffenen Lehrperson Widerstand und Abwehr hervorrufen kann.

Vor- und Nachgespräch führen

In einem Vorgespräch besteht die Gelegenheit zu klären, ob ein Beratungsbesuch oder ein Qualifikationsbesuch ansteht. Die Lehrperson hat so Kenntnis davon, in welcher Funktion die hospitierende Person am betreffenden Tage gegenüber ihr auftreten wird und was das Ziel der Hospitation sein wird. Die folgende Tabelle zeigt ein mögliches Vorgehen bei der Hospitation mit dem Ziel "Feedback geben" und bei der Hospitation mit dem Ziel "Beurteilen".

Tabelle 1: Vorschlag für den Verlauf einer Hospitation

	Betreuungsbesuch mit dem Ziel "Feedback geben"	Qualifikationsbesuch mit dem Ziel "Beurteilen"
Vorgespräch	Ausgangslage und Ziel des Unterrichtsbesuchs werden geklärt und die hospitierende Person fordert die Lehrperson auf, einen Beobachtungsaspekt zu nennen oder von den ausbreiteten Vorschlägen einen auszuwählen	Ausgangslage und Ziel des Unterrichtsbesuchs werden geklärt und der Zeitpunkt für die Lektionseinheit, die beurteilt werden soll, vereinbart. Die hospitierende Person gibt die Beurteilungskriterien bekannt.
Unterrichtsbesuch	Die hospitierende Person beobachtet den vereinbarten Aspekt in der Lektion und fertigt ein Protokoll an	Die hospitierende Person besucht den Unterricht und beobachtet die Lektionseinheit so, dass sie sie beurteilen kann.
Nachgespräch	Im Nachgespräch teilt die hospitierende Person als erstes ihre Beobachtung mit, sie legt ihr Protokoll vor. Interpretiert und gewertet wird vorerst von der Lehrperson selbst, die hospitierende Person hält sich an die Feedbackregeln und wertet höchstens in Ich-Form	Im Nachgespräch gibt die hospitierende Person der Lehrperson als erstes ihre Beurteilung bekannt.

Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften ist ergiebiger, wenn die hospitierende Person ihre beiden Funktionen zeitlich und thematisch auseinanderhält. In einem Vorgespräch kann sie Ziel und Aufgabe für den bevorstehenden Unterrichtsbesuch klären. Verwischt sie ihre beiden Funktionen, wähnt sich die Lehrperson ständig in einer Beurteilungssituation. Dies kann der Entstehung einer Vertrauensbasis in der Beziehung, die zur Lösung von Problemen und Konflikten an einer Schule notwendig ist, abträglich sein. Ständige Fremdbeurteilung macht zudem abhängig und mindert Selbstvertrauen und Eigenverantwortung (Flammer, 1990).

Mit der Klärung von Ausgangslage und Ziel eines Besuchs, mit einem Vor- und einem Nachgespräch und mit dem Angebot einer Lernpartnerschaft für den Betreuungsbesuch kann langfristig das Klima an einer Schule, die Unterrichtsqualität und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und der Schulleitung bzw. -aufsicht gepflegt werden.

Literatur

- Bessoth, R. (1989) *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied, Frankfurt am Main: Luchterhand. - Brück, Horst (1979) *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (1. Aufl. 1978). - Fatzner, G. (1993): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Auf dem Weg zur guten Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11(3), 311-320. - Flammer, A., Perrig-Chiello, P. und Rüeegg, Th. (1983) Zeugnisnoten vor dem Übertritt in die Sekundarstufe. Universitätsverlag Freiburg. - Flammer, A. (1990) *Lehren als Lernhilfe und als Lernbehinderung*. NZZ-Artikel vom 18. Januar. - Grell, J. und Grell, M. (1983) *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz. - Kunert, K. (1992) *Lernen im Kollegium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Leimgruber Wettstein, G. (1993): "Man darf Frau B. eine gute Schulführung attestieren": Schwierigkeiten und Dilemmata bei der Beurteilung von Lehrkräften. Zürich (unveröffentlichte Lizentiatsarbeit). - Rogers, C. R. (1988) *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. Main: Fischer (1. Aufl. in den USA 1951). - Rolff, H.-G. (1993) Wege entstehen beim Gehen: Auf dem Wege zur sich selbst erneuernden Schule. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 15(2), 138-153. - Schley, W. (1991) Organisationsentwicklung an Schulen: Das Hamburger Modell. In U. Greber u.a. (Hrsg.), *Auf dem Weg zur guten Schule: Schulinterne Lehrerfortbildung*. Weinheim: Beltz, 111-156 (und: 400-419). - Schwäbisch, L. & Siems, M. (1992) *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (1. Aufl. 1974). - Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1979) *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe (1. Aufl. 1963).

Gesellschaftlich relevantes Lernen im Themenzentrierten Unterricht: ein Praxisbericht

Martin Riesen

In modernen Lehrplänen wird eine Allgemeinbildung gefordert, die sowohl den Fachwissenschaften wie auch den Interessen der Person verpflichtet ist. In der Praxis wird diesem Anspruch häufig nachgelebt, indem einerseits im regulären Unterricht die Stoffe eines Faches in ihrer Systematik dargestellt und andererseits – davon losgelöst – Formen des Blockunterrichts durchgeführt werden, in denen die Lernenden, beispielsweise im Rahmen von Projektwochen, ihre Interessen einbringen können. Der Themenzentrierte Unterricht, der Gegenstand dieses Berichtes ist, stellt den Versuch dar, sach- und personbezogenes Lernen ausgehend von gesellschaftlich relevanten Fragestellungen miteinander zu verknüpfen, und zwar innerhalb des regulären allgemeinbildenden Unterrichts einer Höheren Mittelschule. Der Bericht, eine praxisbezogene Evaluation, bezieht sich auf den Themenzentrierten Unterricht, wie er an der Staatlichen Diplommittelschule Biel entwickelt worden ist. In ähnlicher Form wird der Themenzentrierte Unterricht auch am Staatlichen Seminar Biel durchgeführt, an das die Diplommittelschule angegliedert ist.

Einleitung

In den sieben Kantonen der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) läuft seit 1989 das Projekt "Erweiterte Lernformen". Der Themenzentrierte Unterricht der Diplommittelschule Biel ist ein Projektbeitrag des Kantons Bern. Wichtige Zielsetzungen des NW EDK-Projektes sind:

- Im Sinne der Schulentwicklung sollen Lernformen entwickelt und erprobt werden, die die Schülerinnen und Schüler je spezifisch fordern und fördern, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit vermehrt ermöglichen, gleichzeitig aber auf Teamfähigkeit und Gemeinschaftsbildung hin angelegt sind. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler eine gründliche und handlungswirksame Sachkompetenz erlangen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen sich vermehrt als Subjekte ihres Lernens und nicht als Objekte der Belehrung verstehen.

Die damit verbundenen Auswirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler, die Arbeit der Lehrkräfte und die Organisation der Schule sollen im Rahmen dieses Projektes reflektiert werden. Mit diesem Bericht stellen wir dar, wie wir an der Diplommittelschule Biel die Zielsetzungen des NW EDK-Projektes interpretiert haben, und es soll *praxisbezogen evaluiert* werden, wie uns ihre Umsetzung gelungen ist. Der Bericht gibt eine *Innensicht* wieder. Diese kann die Objektivitätsansprüche nicht in gleicher Weise erfüllen, wie das bei einer externen Evaluation der Fall wäre. Innere Evaluationen haben aber den Vorteil, dass gewonnene Erkenntnisse unmittelbar in die Weiterentwicklung des Evaluationsgegenstandes einfließen können. Und dies ist unsere Absicht: die Weiterentwicklung des Themenzentrierten Unterrichts mit allen Beteiligten.

Im ersten Teil werden die Zielsetzungen, Inhalte und Arbeitsweisen des Themenzentrierten Unterrichts in Form von didaktischen Grundsätzen beschrieben. Im zweiten Teil wird der Themenzentrierte Unterricht aus der Sicht der ehemaligen Schülerinnen und Schüler, im dritten Teil aus der Sicht der Lehrkräfte dargestellt. Abschliessend plädieren wir dafür, den Einzelfachunterricht vermehrt mit anderen Fächern zu koordinieren.

Soziales und ökologisches Lernen im Themenzentrierten Unterricht

Der Themenzentrierte Unterricht befasst sich mit gesellschaftlich und ökologisch bedeutsamen Gegenwarts- und Zukunftsfragen, ohne den Anspruch zu haben, diese zu lösen, aber mit der Bereitschaft, sich ihnen im Unterricht exemplarisch zu stellen, überzeugt davon, dass es vorrangige Aufgabe allgemeinbildender Schulen ist, die sozialen und ökologischen Probleme unserer Zeit, sog. "*epochaltypische Schlüsselprobleme*" (Klafki 1991, S. 56), aufzugreifen. Beispiele solcher Schlüsselprobleme, die wir im Rahmen des Themenzentrierten Unterrichts in letzter Zeit behandelt haben, sind:

- Interkulturelle Fragen, Auseinandersetzung mit dem Fremden
- Gesundheits- und Suchtfragen
- Rohstoffe, Produktion, Konsum, Ernährung, Abfall
- Evolution und Gentechnologie
- Menschenrechte, Rechte des Kindes, Gewalt und Familie
- Familienleben, Generationenkonflikte, Probleme des Erwachsenwerdens
- Wohnen, Wohn- und Siedlungskonzepte
- Mensch und Arbeit
- Mensch, Technik, Umwelt
- u. a.

Unter dem Druck der "Stofffülle" ist schulischer Unterricht immer wieder gefährdet, Wissensstoffe zu vermitteln, ohne diese auf die ursprünglichen Problemstellungen zu beziehen, die Ausgangspunkt von Wissenschaft und Forschung gewesen sind, und ohne dieses Wissen auf Probleme anzuwenden, die sich im Alltag stellen (Aebli 1987). Das Lernen bleibt dann Selbstzweck; es führt nicht über sich hinaus. Was bestenfalls abfällt, ist gelehriges Wissen, das in schulischen Prüfungen vorgezeigt werden kann. Demgegenüber verlangt die Auseinandersetzung mit wirklichkeitsbezogenen Fragen eine *soziale und ökologische Urteils- und Handlungsfähigkeit*. Es geht darum, sich hinsichtlich gesellschaftlich relevanter Fragestellungen eine sachlich fundierte Meinung zu bilden, diese begründen zu können und ihr entsprechend zu handeln. Damit ist das allgemeine Ziel des Themenzentrierten Unterrichts umschrieben. Es stellt sich freilich die Frage, ob im Rahmen schulischen Lernens dieses anspruchsvolle Ziel erreicht werden kann und wie soziales und ökologisches Wissen erworben werden müsste, damit es im Denken und Handeln junger Menschen wirksam wird.

Auf diese Frage haben wir kein abgeschlossenes System geschliffener Antworten, vielmehr handeln wir im Themenzentrierten Unterricht nach bestimmten didaktischen Prinzipien, nach Grundsätzen, von denen wir annehmen, dass sie in ihrem Zusammenwirken für handlungswirksamen Unterricht bedeutsam sind. Ausgehend von solchen didaktischen Prinzipien, beschreiben wir nachfolgend den Themenzentrierten Unterricht.

Grundsatz 1: Orientierung an den Interessen der Beteiligten

Die Problemstellungen des Themenzentrierten Unterrichts sollen für die Jugendlichen bedeutsam sein *oder* bedeutsam werden. Erst in dem Masse, wie Jugendliche sich von einer Sache angesprochen fühlen, wird ein "Stoff" zum persönlichen "Thema". Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Schüler/innen auch die Möglichkeit haben, ihre Interessen in den Unterricht einzubringen. Ernsthaftes Interesse kann nicht immer vorausgesetzt werden. Einesteils fehlen oftmals die Erfahrungen, an denen sich die spezifischen Interessen hätten herausbilden können. Hier ist es notwendig, über Prozesse der Erfahrungsbildung Interessen zu wecken. Andernteils lösen gesellschaftlich bedeutsame Gegenwarts- und Zukunftsfragen auch Abwehrreaktionen aus. Die Auseinandersetzung mit - unverschuldeten - Problemen, von der Friedens- und Umweltproblematik bis hin zu persönlichen Fragen, so zum Beispiel die, wie ich mich vor AIDS schützen kann, ist bedrohlich. Eine mögliche Form der Abwehr besteht darin, die im Unterricht zur Sprache kommenden Themen als Probleme der anderen zu etikettieren. Dem Unterricht kommt hier die Aufgabe zu, diese Was-geht-das-mich-an-Haltung aufzubrechen, nicht gewaltsam, nicht moralisierend-appellativ oder sogar doktrinär-vorschreibend, sondern über die erfahrungsbezogene Annäherung an Themen- und Problemstellungen.

Orientierung an den Interessen der Beteiligten bedeutet nicht nur, dass die Schüler/innen ihre Interessen artikulieren, sondern dass auch die Lehrer/innen ins Spiel bringen, was sie bewegt. Zwischen beiden zu vermitteln, erfordert Möglichkeiten der Mitsprache und der Mitbestimmung.

Grundsatz 2: Vom belehrenden Unterricht zum selbstverantworteten Lernen

Die Schülerinnen und Schüler sollen von Anfang an in die Planung des Unterrichts einbezogen werden. Als didaktisches Prinzip lässt sich dies leicht formulieren. In der Praxis erweisen sich aber die Unterschiede hinsichtlich der didaktisch-methodischen Kompetenzen, welche alle Beteiligten mitbringen, als derart gross, dass eine wirklich gemeinsame Planung nur schwer zu realisieren ist. Am ehesten gelingt die Umsetzung dieses Prinzips, wenn beide, Lehrer/innen und Schüler/innen, mit einer Sache noch wenig vertraut sind. Der Themenzentrierte Unterricht wird dann zum gemeinsamen Lernprojekt. In jedem Fall wird die gemeinsame Unterrichtsplanung erleichtert, wenn der Mitspracherahmen für beide Seiten geklärt ist. In dem Masse, wie die Schüler/innen lernen, ihr Lernen selber an die Hand zu nehmen, können die Rahmenbedingungen für die Mitgestaltung und die Eigeninitiative der Schüler/innen zunehmend offener werden.

Wir sind der Auffassung, dass selbst- und mitverantwortetes Lernen zu einem Wissen und Können führt, das sich qualitativ von den Ergebnissen eines Unterrichts, in dem keinerlei Mitverantwortung möglich ist und in dem die Stoffe nicht zum persönlichen Thema werden, unterscheidet. Es ist attraktiver und effizienter, zum einen, weil die sachliche Auseinandersetzung mit persönlichen Interessen in Beziehung steht, und zum anderen, weil die Lernenden sich für die Prozesse und Resultate der Auseinandersetzung verantwortlich fühlen. Gleichzeitig geht es aber auch darum, die *Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Übernahme von Verantwortung* zu fördern.

Grundsatz 3: Von der realen Begegnung zur reflektierten Erfahrung

Wer mit Blick auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Unterricht plant, sieht sich mit dem Umstand konfrontiert, dass junge Menschen - und nicht nur sie - in eine Kultur hineinwachsen, in der anstelle der realen, unmittelbaren Erfahrung

immer häufiger die mediatisierte tritt. Das wäre weiter nicht zu beklagen, denn Medien haben auch ihre charakteristischen Stärken, etwa wenn es darum geht, Ausschnitte der Wirklichkeit zu veranschaulichen, um sie leichter zu verstehen. Nun geht es aber den im Alltag vorherrschenden Medien meistens nicht primär um Verständnis, sondern um Unterhaltung zur Steigerung der Einschaltquoten, um Marktanteile. Das Entertainment soll diese sichern. Selbst Diskussionssendungen, wo es darum gehen würde, Räume zum Nachdenken und zur Besinnung zu schaffen, verkommen immer häufiger zu Talk-Shows (als die sie ehrlicherweise auch schon bezeichnet werden). Die Folgen dieser Form der symbolischen Informationsvermittlung sind offensichtlich: Der Konsument kommt nicht mehr in Berührung mit der Wirklichkeit, er bleibt beziehungslos zu Sachen und Menschen, die Gegenstand der Show sind, und an die Stelle des Verstehens tritt der emotionale "Kick", die Erregung, die als konditionierte Reaktion sicherstellt, dass bei der nächsten Sendung wiederum alle dabei sind.

Gewisse Züge dieses Konsumgeschehens finden wir auch im schulischen Lernen, vor allem überall dort, wo die Wirklichkeit einseitig symbolisch vermittelt wird. Die wirklichen Phänomene werden unterschlagen und das Lernen wird aufs Zur-Kennntnis-Nehmen reduziert, ohne die Sache auch wirklich zu kennen (*Wagenschein 1977, Rumpf 1986 u.a.*). Das zu Lernende ist als Fertiggericht so zubereitet, dass es möglichst leicht und zeitsparend konsumiert werden kann. Diese Tendenz schulischen Lernens ist nicht erst beklagt worden, seit es Schnellimbissbuden gibt. *Montaigne (1580)* sprach vom Schulbuchwissen Einpauken und "wieder hervorwürgen". *Georg Christoph Lichtenberg* schrieb im 18. Jahrhundert: "Es ist ganz gut, viel zu lesen, wenn nur nicht unser Gefühl darüber stumpf würde über der grossen Begierde, immer ohne eigene Untersuchungen mehr zu wissen, endlich in uns der Prüfungsgeist erstürbe" (zitiert nach *Rumpf 1986, S.9*).

Wie berechtigt die Kritik ist - nicht am Buch, sondern an der Art und Weise, wie es im Unterricht Verwendung findet - zeigt folgende Episode: An einer Höheren Technischen Lehranstalt fragte ich die Studenten, was sie denn von ihrem Studium halten würden. Die Antwort lautete mehrheitlich: Wir eilen von Prüfung zu Prüfung, stopfen uns dazwischen voll mit Wissen und kommen überhaupt nicht dazu, zu hinterfragen, was und wie wir gelernt haben. Eigentlich bleibt uns vieles, was wir lernen müssen, fremd. Hier ist offenbar der kritische Geist zufolge der vorherrschenden Lehrmethoden längst erloschen, sowohl gegenüber dem eigenen Lernverhalten, erst recht gegenüber dem Wissen, das vermittelt worden ist. Wissen, das mit Gefühlen der Entfremdung verbunden ist, wird im Denken und Handeln dieser zukünftigen Ingenieure wahrscheinlich wenig wirksam sein.

Diese kultur- und schulkritischen Betrachtungen begründen, warum für uns die Vermittlung von realen Erfahrungen – *im Sinne von mit Realitäten unmittelbar in Kontakt treten* – ein wichtiges pädagogisches Anliegen ist. Darum werden im Themenzentrierten Unterricht die vielfältigsten Erscheinungen des sozialen und ökologischen Lebens zum Ausgangspunkt von Unterricht: vertraute und weniger vertraute Menschen im Alltag, an ihren Arbeitsplätzen oder in ihrer Freizeit, Repräsentanten und Institutionen sozialer, politischer, kultureller oder religiöser Gruppierungen, die von einem Problem direkt Betroffenen oder Personen, die sich als Sachverständige damit befassen, ungestaltete und gestaltete Lebensräume. Diesen Gegebenheiten nähern sich die Lernenden durch Erkundungen und Befragungen, auf Exkursionen, im Rahmen von Aktionen usw. Diese Formen der Begegnung führen zu emotionalen Erfahrungen unterschiedlichster Art: Lust- und Unlustgefühle, Gefühle der Fremdheit, der Wut, der Trauer, der Scham, der Irritation, der Neugierde, der Freude, der Hoffnung und der Ohnmacht. Diese Gefühle gilt es im Unterricht aufzunehmen. Dies kann in Rollenspielen, in Tagebuchaufzeichnungen oder auch in anderen sprachlichen oder bildhaften

Ausdrucks- und Darstellungsformen (wie Malen, Zeichnen, Modellieren u.a.) geschehen. Die wichtigste Form ist aber die sachorientierte Weiterverarbeitung des Erlebten, wodurch ein Problembewusstsein entsteht, das über die persönliche Betroffenheit hinausführt. Es wird so ein *Verständnis* aufgebaut, das *in persönlichen Erlebnissen verankert* ist, gleichzeitig aber als begrifflich gefasstes Wissen über diese hinausführt und – das ist unsere Hoffnung – über den Unterricht hinaus für das Denken und Handeln – auch ausserhalb der Schule – massgebend ist.

Grundsatz 4: Von der Stoffvermittlung zum forschenden Lernen

In einem realitätsbezogenen, erfahrungsoffenen Unterricht erweitert sich der Lernort "Schule" zu einem Raum, in dem die vielfältigsten Tätigkeiten möglich werden. Wolfgang Schulz (1989) hat in vier Bildern beschrieben, in welche Richtung sich die "Schule" als erweiterter Erfahrungsraum öffnen müsste, nämlich hin

- zur *Werkstatt* bzw. zum *Labor*, wo der experimentelle Umgang mit noch nicht vorinterpretierter Realität geübt werden kann,
- zum *Basislager* für Erkundungen der komplexen Lebenswelt und der sie überfordernden Systeme und für das Sammeln, Ordnen und Werten des Erforschten,
- zum *Trainingscamp* für den Erwerb von Basisorientierungen und Fertigkeiten, möglichst ohne unmittelbaren Handlungsdruck und in einsehbaren Zusammenhängen sowie
- zur *Meditationsstätte*, mit sachverständiger Hilfe für die Rückfrage nach den Bedingungen der Möglichkeit zu erkennen, zu handeln und zu werten.

In diesen erweiterten Erfahrungsräumen, wie wir sie auch im Themenzentrierten Unterricht zu gestalten versuchen, sind die Schüler/innen als handelnde Subjekte angesprochen. Die Tätigkeiten der Schüler/innen beschränken sich nicht nur darauf, Vermitteltes nachzuvollziehen. Zwar sind im Themenzentrierten Unterricht die Lernenden -phasenweise - auch Rezipienten, aber darüber hinaus ist eine Vielzahl weiterer Aktivitäten gefordert. Diese lassen sich gut mit den Tätigkeiten eines Forschers vergleichen. Auch im Themenzentrierten Unterricht geht es nämlich immer wieder darum, ein Problem aufzuspüren, es einzugrenzen und genau zu beschreiben, daraufhin oder schon im voraus gezielte Literaturrecherchen anzustellen, Vermutungen zu äussern und zu überprüfen, Daten zu sammeln, zu vergleichen und zu ordnen, ein Quasi-Experiment, eine systematische Erhebung zu planen, durchzuführen und auszuwerten, dabei systematische Beobachtungen anzustellen, genaue Protokolle zu führen usw. Natürlich kann es hier nicht um wissenschaftliche Forschung im strengen Sinn gehen, aber die Intention ist mit ihr identisch: Es geht darum, scheinbar Offensichtliches kritisch zu hinterfragen, also zu lernen, zwischen Meinungen und Tatsachen, zwischen Beobachtungen und Interpretationen zu unterscheiden, zu lernen, seinen Standpunkt hinsichtlich einer Sachlage mit den gewonnenen Erkenntnissen zu vergleichen und zu differenzieren. Als damit verbundenes Lernziel ist die *Kritikfähigkeit*, einschliesslich der Fähigkeit zur Selbstkritik, angesprochen.

Grundsatz 5: Erkenntnisse, um etwas zu bewirken

Im Unterschied zu den primär erkenntnisorientierten Zielen der Forschung hat der Themenzentrierte Unterricht zudem noch den Anspruch, die Erkenntnisse mit konkreten Wirkungsabsichten zu verbinden. Es geht darum – nun vielleicht am ehesten vergleichbar mit der Tätigkeit eines Journalisten –, das Erarbeitete darzustellen, und zwar mit der Absicht, in Problemzusammenhänge einzugreifen und aktiv an Veränderungen bestehender Verhältnisse (oder auch an deren Bewahrung) teilzunehmen. Zur objektiv

sachlichen Betrachtungsweise des Forschers kommt nun die subjektive Beurteilung hinzu, beispielsweise in Form eines Kommentars, der auf persönlichen Wertungen beruht und mit spezifischen Interessen verbunden ist. Oder in Diskussionen geht es nun darum, sich eine sachlich fundierte Meinung zu bilden und diese auch zu vertreten. Diese *Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit* soll sich sukzessive innerhalb des Schonraums "Schule" entwickeln können. Das Ziel ist es aber auch, an öffentlichen Prozessen der Meinungsbildung teilzuhaben, indem man lernt, sich selbst mit seiner Meinung zu exponieren.

Und wo sich konkrete Handlungsmöglichkeiten anbieten, geht es weiter darum, gefundene Problemlösungen in die Tat umzusetzen. In diesem Fall wird der Themenzentrierte Unterricht zum Projekt, das zum Ziel hat, durch Aktion ein Stück Wirklichkeit mitzugestalten.

Grundsatz 6: Instrumentelle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst erarbeiten

Forschendes Lernen und journalistisches Arbeiten, wie es für den Themenzentrierten Unterricht charakteristisch ist, erfordern *instrumentelle* (arbeitsmethodische, sozialkommunikative, technische, gestalterische u.a.) Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Im Themenzentrierten Unterricht werden diese Strategien bewusst aufgebaut, geübt und schliesslich selbständig angewandt. Nachfolgender Auszug aus dem Lernzielkatalog des Themenzentrierten Unterrichts im Schuljahr 1993/94 gibt ein Beispiel dafür, wie vielfältig die Verfahren und Methoden sind, die im Unterricht zur Anwendung kommen.

Auszug aus dem Lernzielkatalog, 1. Semester, Schuljahr 1993/94:

Grundfähigkeiten/ -fertigkeiten

- organisatorische und inhaltliche Planung einer selbständig durchzuführenden Erkundung
 - Interview führen, aufzeichnen und auswerten
 - Literatur gezielt suchen und auswerten
 - verschiedene Formen der Dokumentation von Arbeitsergebnissen einüben:
 - Tondokument zum Thema "Experimente"
 - Dossier zum Thema "Experimente"
 - Berichterstattungen
 - Notizen machen und verarbeiten
 - Protokollieren
 - Briefe verfassen
 - Projektarbeiten inhaltlich und zeitlich planen, selbständig durchführen und auswerten
 - das eigene Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten reflektieren
 - ein Lernjournal über längere Zeit führen
 - Beschreibung, Interpretation und Wertung einer Sache oder eines Vorgangs als verschiedene Ebenen des geistigen Tuns unterscheiden können
-

Grundsatz 7: Soziales Lernen in doppelter Hinsicht

Der Themenzentrierte Unterricht ist ein Modell für "Soziales Lernen" in der Schule, und zwar in doppelter Hinsicht: Die Unterrichtsgegenstände sind *sozial relevante Problemstellungen*. Gleichzeitig erfolgt ihre Bearbeitung in der realen Interaktion mit Menschen ausserhalb der Schule; aber auch im Unterricht selbst sind *kooperative Lernformen* vorherrschend. In Gruppen müssen die Lernenden sich über die Eingrenzung eines Themas, über die zu wählenden Arbeitsmethoden, über ihre Wirkungsab-

sichten und – wenn notwendig – über den Gruppenprozess selbst verständigen. Die Schüler/innen lernen so an sozialen Inhalten *Zusammenarbeit und Rücksichtnahme* sowie *Empathie* im Sinne der Fähigkeit, sich in die Lage anderer Personen und Gruppen in und ausserhalb der Schule zu versetzen, und zwar nicht nur nachfühlend, sondern auch denkend, gestützt auf die sozialen Erkenntnisse, die im Unterricht erarbeitet worden sind.

Grundsatz 8: Fächerübergreifendes Lernen – vernetzendes Denken

Im herkömmlichen Fachunterrichtssystem war es bis vor kurzem die – erstaunliche – Regel, dass Themen, wie wir sie im Themenzentrierten Unterricht bearbeiten, aus der begrenzten Perspektive eines Faches zur Darstellung kamen. Beispielsweise war der Biologieunterricht für Suchtfragen, der Turnunterricht für die Gesundheitserziehung oder der Religionsunterricht für "Dritte-Welt-Fragen" zuständig. Gesellschaftlich und ökologisch relevante Themen beschreiben aber komplexe Wirkungszusammenhänge. Diese zu verstehen, oder bescheidener, sich dem Verstehen dieser Zusammenhänge anzunähern, erfordert die Anwendung von Begriffen und Verfahren unter Umständen sehr verschiedener Fachwissenschaften. Deshalb wirken im Themenzentrierten Unterricht Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Unterrichtsfächer zusammen. Dieser fächerübergreifende bzw. fächerintegrierende Unterricht schliesst nicht aus, dass in Lehrgangssequenzen bestimmte Aspekte eines Themas auch systematisch erarbeitet werden. Die fachwissenschaftliche Systematik steht jedoch nicht im Vordergrund, vielmehr geht es darum, interdisziplinär erworbenes Wissen auf die komplexen Problemstellungen des Unterrichts zurückzuführen. Der Unterricht hat zum Ziel, die Zusammenhänge zwischen sozialen, historischen, kulturellen, wirtschaftlichen, technischen, aber auch politischen Faktoren sichtbar zu machen und Problemlösungsansätze in diese einzuordnen. Dieses *vernetzende Denken* - oder auch: dieses ökologische Lernen - hier im Sinne von bemüht sein, Wechselwirkungszusammenhänge zu verstehen, - ist anspruchsvoll und immer nur begrenzt möglich, letztlich aber eine zwingende Herausforderung unserer Zeit.

Die Arbeitsformen und Zielsetzungen des Themenzentrierten Unterrichts erfordern eine entsprechende Unterrichtsorganisation. In der Diplommittelschule Biel findet der themenzentrierte Unterricht wöchentlich statt, in der Regel als Blockunterricht im Rahmen von vier Lektionen, je nach Thema und Arbeitsweise auch als ganztägiger Block. Der Unterricht wird im Teamteaching durchgeführt. In der Regel sind es zwei Lehrkräfte, die dabei beteiligt sind. Innerhalb des Lehrplans für Staatliche Diplommittelschulen deckt der themenzentrierte Unterricht Anteile der Lernbereiche "Gesellschafts- und Sozialkunde" und "Naturwissenschaften" ab. Je nach Zusammensetzung der Lehrer/innen-Teams wirken Vertreter/innen der Fachbereiche Psychologie/Pädagogik, Biologie, Geschichte, Geographie, Religion und Deutsch mit.

Der Themenzentrierte Unterricht aus der Sicht der ehemaligen Schülerinnen und Schüler

Vorgehen und Beschreibung der befragten Personen

Im Januar 1994 ist bei den ehemaligen Schülerinnen und Schülern der Diplommittelschule Biel eine schriftliche Befragung durchgeführt worden, um in Erfahrung zu bringen, wie die Befragten die Wirksamkeit ihrer Schule hinsichtlich verschiedener Zielsetzungen einschätzen und welche Bedingungen sie für das Erreichen dieser Ziel-

setzungen als förderlich bzw. als hinderlich erachten. Ein Befragungsteil hat sich spezifisch auf den Themenzentrierten Unterricht bezogen.

Die Befragten konnten auf einer fünfstufigen Skala von "sehr gut" bis "unbefriedigend" ein Gesamturteil über den Themenzentrierten Unterricht abgeben. Danach forderten wir die Befragten auf, ihre Einschätzung zu begründen, und stellten ihnen drei offene Fragen, wovon die erste sich auf die Lernerfahrungen der Schüler/innen, die zweite bzw. die dritte sich auf die Stärken bzw. die Schwächen des Themenzentrierten Unterrichts bezog.

Alle 50 Schüler/innen, die in der Zeit von 1991 bis 1993 ihre Ausbildung mit dem Diplom abgeschlossen haben, haben einen Erhebungsbogen erhalten. Davon haben 32 Schüler/innen den Erhebungsbogen zurückgeschickt (Rücklaufquote: 55.2%). Ihre Antworten sind alle wortwörtlich erfasst und je nach Frage mit Hilfe eines entsprechenden Kriterienrasters quantifiziert worden. Die nachfolgenden Ausführungen fassen die wichtigsten Ergebnisse dieser quantitativen Auswertung (vgl. *Riesen* 1994) zusammen.

Ergebnisse und Kommentare

a) Gesamtbeurteilung und Attraktivität des Themenzentrierten Unterrichts

Der Themenzentrierte Unterricht wird grösstenteils als "gut" (10 Nennungen) bis "sehr gut" (17 Nennungen) eingeschätzt, drei Schülerinnen finden diese Unterrichtsform nur "mittelmässig", zwei haben sich der Gesamtbeurteilung enthalten. Im wesentlichen sind es fünf Aspekte, welche in der Wahrnehmung der Schüler/innen die Attraktivität des Themenzentrierten Unterrichts ausmachen. (1) Die ausserschulischen Formen der Erfahrungsbildung wie Erkundungen, Exkursionen, Recherchen vor Ort, Begegnungen mit Sachverständigen oder einfach mit Menschen, die unmittelbar von einem Thema betroffen sind; (2) die Erfahrung, selbständig zu arbeiten und zu lernen; (3) die Gelegenheit, Themen mitzubestimmen und den Unterricht mitzugestalten; (4) die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie (5) die Bedeutsamkeit der Themen. Wir werden weiter unten nochmals auf diese attraktiven Züge zu sprechen kommen, insbesondere auf die Merkmale 2-4, die zwar als attraktiv geschätzt, gleichzeitig aber auch kritisiert werden.

b) Lernerfahrungen

Die anspruchsvollen Zielsetzungen des Themenzentrierten Unterrichts können leicht als überhöhte Absichtserklärungen idealistischer Pädagogen abgestempelt werden, wenn in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler diese Zielsetzungen im Unterricht nicht lebendig werden. Darum wollten wir von den Ehemaligen unserer Schule wissen, was sie glauben, vor allem im Themenzentrierten Unterricht gelernt zu haben. In Verbindung mit dieser Frage hat uns zudem interessiert, was sie davon heute in ihrem Alltag auch anwenden können.

Die Antworten der Befragten haben wir nach Kriterien der für den Themenzentrierten Unterricht relevanten Zielsetzungen in acht Kategorien zusammengefasst (Tab. 1). Bedenkt man, dass die Schüler/innen auf offene Fragen geantwortet haben, dann ist es doch erstaunlich, wie häufig sie in ihren Antworten die zentralen Zieldimensionen des Themenzentrierten Unterrichts ansprechen. Offenbar sind die Intentionen, die mit dieser Unterrichtsform verbunden sind, zu lebendigen Lernzielen geworden. Die Schülerinnen und Schüler sagen uns, dass sie in bezug auf diese Zielbereiche grosse Fortschritte erzielt hätten und dass sie diese Fortschritte hauptsächlich dem Themen-

zentrierten Unterricht zuschreiben. Auch sagen ein Drittel der Befragten explizit, dass sie das im Themenzentrierten Unterricht erworbene Wissen und Können im privaten Alltag und in ihrer Ausbildung, die sie zur Zeit besuchen, anwenden können.

Tabelle 1: Die Lernerfahrungen in acht Kategorien zusammengefasst.

Kategorie	Anzahl Aussagen pro Kategorie
a) Selbständigkeit	26
b) Arbeits- und Lernverfahren	23
c) Teamfähigkeit	16
d) Argumentations- und Kritikfähigkeit	16
e) Selbstvertrauen	10
f) Selbst- und Mitverantwortung	9
g) Empathie/Solidarität	5
h) Interesse für Gegenwarts- und Zukunftsfragen	5

Kommentar

Die Antworten auf die Frage nach den im Themenzentrierten Unterricht gemachten Lernerfahrungen sind ausserordentlich positiv. Eine entscheidende Frage bleibt aber offen: Was haben die Schülerinnen und Schüler *fachlich* gelernt? Wir sind uns da nicht ganz sicher. Zwar nennen die Befragten eine Vielzahl von Themen, an die sie sich erinnern, und sie geben an, an gesellschaftlich relevanten Fragen interessierter zu sein als noch früher, aber was sie in bezug auf die sozialen und ökologischen Problemstellungen tatsächlich *verstanden* haben, bleibt offen. Wir wissen nicht, wie transparent und differenziert die Begriffe sind, die sie im Unterricht aufgebaut haben. Andererseits wissen wir auch, dass Wissen ohne die Bildung von Handlungsmotiven in sozialen und ökologischen Kontexten kein Garant für Verhaltensänderungen ist. Was nützt es, viel zu wissen, ohne handeln zu wollen? Vorschnell wollen wir uns aber nicht aus der Sache reden, denn mit Recht kann die Frage auch umgekehrt werden: Was nützt es, handeln zu wollen, wenn dazu das Wissen fehlt?

Wir müssen uns den Vorbehalten stellen, die gegenüber dem problembezogenen Lernen in anschaulichen und erfahrungsoffenen Umwelten formuliert werden. Und wir müssen die im Zusammenhang mit "Erweiterten Lernformen" kürzlich von *Reusser* (1994) geäusserten Bedenken ernst nehmen. Er schreibt: "Insbesondere ist der Gefahr zu begegnen, dass Lernumwelten entstehen, die individuell angepasstes eigenständiges Lernen zwar *anstreben* und es auch *äusserlich, organisatorisch initiieren*, in denen die Schüler aber in ihrem *kognitiven Bemühen*, das heisst in ihrem Verstehen, ihrer Begriffsbildung und ihrem Problemlösen bloss kommunikativ gestützt werden, bezüglich der *kognitiven und sozial-kognitiven Kerntätigkeiten aber im wesentlichen sich selber überlassen und damit überfordert werden*" (S. 34/35). Tatsächlich sind die Gefahren der Überforderung der Lernenden in einem offenen, viel Autonomie gewährleistenden Unterricht gross. Dies melden uns auch unsere ehemaligen Schülerinnen und Schüler in bezug auf den Themenzentrierten Unterricht zurück.

c) Kritik am Themenzentrierten Unterricht

Etwa die Hälfte der kritischen Aussagen stammte von einzelnen und bezog sich auf derart unterschiedliche Aspekte des Unterrichts, dass diese Kritiken sich nicht unter grössere inhaltliche Kategorien subsumieren liessen. Die andere Hälfte der kritischen Äusserungen kreiste um die Überforderungs-Thematik. Kritisiert wurden die zum Teil unklaren Zielsetzungen, die zu offenen Aufgabenstellungen und die zum Teil unzureichende Lernbegleitung, was zusammen genommen gelegentlich zu unbefriedigenden Ergebnissen, Frustrationen und Konflikten zwischen Lehrenden und Lernenden geführt habe. Stellvertretend für diese Aussagen ein Zitat:

"Die Themenwahl war sehr offen, fast zu offen. Manchmal war ich überfordert, mit soviel Auswahl fertig zu werden. Ich glaube, für mich wäre es gut gewesen, wenn ich langsam, aber sicher immer ein Stück mehr Verantwortung hätte übernehmen können. Am Anfang könnten die Auswahlthemen noch ziemlich beschränkt sein und mit der Zeit immer offener und freier werden, so dass es ein langsames Hineinrutschen gäbe."

Kommentar

Aufgrund dieser kritischen Rückmeldungen zu Aspekten der Lernbegleitung scheinen die Schlussfolgerungen auf der Hand zu liegen: Es braucht präziser umrissene Aufgabenstellungen und klarere Zielsetzungen, aber auch mehr Kontrolle. Ist das schon die Lösung für das Problem, wie das Lernen in einem offenen Unterricht anzuleiten und zu begleiten sei? Und ist es dann noch berechtigt, von offenem Unterricht zu sprechen?

Auch offener Unterricht kommt nicht darum herum, die Anforderungen der Lehr-Lernarrangements, die den Schülerinnen und Schülern zugemutet werden, im voraus zu analysieren. Dabei stellt sich vor allem die Frage, welche fachlichen, sozialen und arbeitsmethodischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlich sind, um ein gestelltes Problem selbständig zu lösen, welche davon die Schülerinnen und Schüler schon mitbringen und welche erst noch aufgebaut werden müssen. Zu einer umfassenden didaktischen Analyse gehört es aber auch zu prüfen, ob der nun eingeschlagene Weg - die gewählten Unterrichtsformen und Methoden - noch den eigentlichen Zielsetzungen des Unterrichts entspricht oder ob diese durch das gewählte Vorgehen unterlaufen werden.

Offensichtlich stehen wir in der Frage, wie das eigenständiger werdende Lernen anzuleiten und zu begleiten ist, vor einem Dilemma: Zum einen kann der Unterricht zu offen sein. Die Lernenden sind dann überfordert oder zumindest von ihren Ergebnissen unbefriedigt. Zum anderen scheint die Offenheit des Unterrichts unmittelbar im Zusammenhang mit der Wirksamkeit und auch der Attraktivität des Themenzentrierten Unterrichts zu stehen. Die befragten Schüler/innen sind nämlich – gewissermassen im Widerspruch zu der von ihnen geäusserten Kritik – der Auffassung, dass sie gerade durch die Erfahrung, mit offenen Situationen umgehen zu müssen, fähiger geworden sind, selbständig Probleme und Aufgaben zu lösen, und dass sie dadurch auch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewonnen haben. Welches sind die Schlussfolgerungen, die aus diesem didaktischen Dilemma zu ziehen sind?

Wir vertreten die Auffassung, dass es sinnvoll ist, am setting des Themenzentrierten Unterrichts festzuhalten. Aber wir müssen geeignete Strategien entwickeln, um in offenen Situationen die Lernenden wirksamer zu unterstützen. In der Lehrer/innenrolle können wir gut Aufträge erteilen und kontrollieren, ob diese erfüllt worden sind. Hingegen tun wir uns noch schwer, Lernende so zu begleiten, dass diese unsere Unterstützung nicht als einengende Kontrolle oder geringschätzende Beurteilung wahrnehmen. Wir halten uns dann lieber in unseren Äusserungen zurück, spüren dann und

wann, dass die Arbeitsgruppen unsere Unterstützung bräuchten, wissen aber nicht genau, wie diese zu erfolgen hätte.

Offene Unterrichtsformen erfordern von den Lehrkräften ein erweitertes Rollenverständnis. Insbesondere sind die Lehrenden in der Begleitung und der Beratung von individuellen Lernprozessen und von Lerngruppen herausgefordert. Die Wahrnehmung dieser Rollen erfordert neben fachlichen und fach-didaktischen auch sozial-kommunikative Kompetenzen.

Der Themenzentrierte Unterricht aus der Sicht der Lehrkräfte

Im April 1994 haben sechs Lehrkräfte des Staatlichen Seminars Biel¹ schriftlich zu Fragen über den Themenzentrierten Unterricht Stellung genommen. In einem ersten Teil äusserten sich die Lehrkräfte zu den Stärken bzw. Schwächen und zu den förderlichen und hinderlichen (Rahmen-) Bedingungen dieser Unterrichtsform. In einem zweiten Teil thematisierten die Befragten ihre didaktisch-methodischen Schwierigkeiten, vor die der Themenzentrierte Unterricht sie immer wieder gestellt hatte.

Die Auswertung der Befragungsergebnisse hat den Charakter einer kommentierten Zusammenfassung. Die Gesichtspunkte, unter denen die Aussagen der Lehrkräfte zusammengefasst worden sind, haben sich gewissermassen *post festum* – auf Grund eines Zusammenspiels der Interessen des Autors und der von den Lehrkräften gewählten thematischen Schwerpunkte – ergeben.

Die Stärken

Der Themenzentrierte Unterricht zeichnet sich in der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer im wesentlichen durch die *Bedeutsamkeit der Themen*, durch das *Erfahrungslernen* und durch die konsequente *Förderung des selbständigen und gemeinsamen Lernens* aus. Wir verzichten darauf, diese drei Punkte weiter auszuführen, vor allem der Redundanz wegen, denn die Aussagen der Lehrkräfte decken sich weitgehend mit den bereits erläuterten Grundsätzen, die für die didaktische Gestaltung des Themenzentrierten Unterrichts wegleitend sind. Wir wenden uns deshalb nun ausführlicher der Kritik am Themenzentrierten Unterricht zu.

Die Kritikpunkte

Handlungsrelevanz und Langzeitwirkung

Das schwierigste Ziel sei, die Schüler/innen wirklich zum (längerfristigen) Handeln zu führen, beispielsweise in ökologisch ausgerichteten Projekten. Andererseits sei auch zu bedenken, dass wir Lehrer/innen oft nicht sehen würden, welche Anstösse die Schüler/innen durch den Themenzentrierten Unterricht erhalten, die sie in ausserschulischen Bereichen aktiv denkend und handelnd werden lassen.

Tatsächlich wissen wir wenig über die Langzeitwirkungen von Unterricht. Es gibt aber gewisse "Prädiktoren", von denen wir annehmen können, dass sie die von uns ange-

¹ Die Diplommittelschule Biel verfügt über keinen eigenen Lehrkörper. Dieser setzt sich aus den Lehrkräften des Staatlichen Seminars Biel zusammen.

strebte Wirkung positiv beeinflussen. Wir haben diese in Form von didaktischen Grundsätzen im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben. Allerdings müssen wir zugeben, dass wir die Dynamik und Vielschichtigkeit der Lernprozesse nicht immer durchschauen. Ein Kollege formuliert denn auch den Wunsch, diesbezüglich mehr Transparenz zu haben, "ohne aber ein demotivierendes Kontrollsystem zu errichten". Der gleiche Kollege fragt sich aber auch: "Müssen wir als Lehrer/innen tatsächlich alle Lernfortschritte überblicken? Oder machen wir Lernangebote, über deren Annahme zum Teil die Schüler/innen selbst entscheiden?"

Schülerorientierung ist gut, aber . . .

Im Themenzentrierten Unterricht gehen wir von den subjektiven Erfahrungs- und Wissensbeständen aus. Mit diesem Prinzip der Schülerorientierung sind aber auch Gefahren verbunden. Ein Kollege stellt fest:

"Gerade der Grundsatz der Mitverantwortung und Mitbestimmung - auch bei der Wahl der Themen, die im Zentrum stehen sollen - kann dazu führen, dass sich das Unterrichtsgeschehen stark um die bei den Schüler/innen bereits bestehenden Lebenserfahrungen und -vorstellungen dreht. Mit anderen Worten: Das Interesse am aufgeworfenen Thema kann sich stark auf die Bestätigung bereits vorgefasster Urteile konzentrieren. Es ist oft schwierig festzustellen, wieweit die Schüler/innen in ihrer Haltung und Einstellung zum Thema einen Weg zurückgelegt haben und wieweit sich ihr Interesse profiliert hat."

Andere meinen, das Resultat der sachlichen Auseinandersetzung sei manchmal bescheiden, trotz und nach vielen Erfahrungen. Die Sachkompetenz bleibe manchmal auf der Strecke. Es stelle sich die Frage schon, welche Art von Unterricht denn noch notwendig wäre, um die Schüler/innen davon zu überzeugen, dass Wissen wichtig ist, um sich eine eigene Meinung zu bilden, um ein Thema vertiefend zu bearbeiten.

. . . und die Fachsystematik?

Das Spannungsfeld "Schüler/innenorientierung - systematischer Fachunterricht" wird von einem Kollegen ins Zentrum seiner Rückmeldung gestellt. Ein Unterricht, der von den Interessen und Erfahrungen der Schüler/innen ausgeht, erfordere häufig eine rollende Planung, was aber die systematische Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten erschwere. Das Spannungsfeld zwischen subjektiver Erfahrung und objektiver Einordnung des erarbeiteten Wissens sei für ihn noch ein ungelöstes Problem. Häufig seien die Lernenden nach der attraktiven Auseinandersetzung mit einem Thema gar nicht mehr bereit, das Erarbeitete in einen fachsystematischen Zusammenhang zu stellen.

Die Frage, in welchem Verhältnis die an konkreten Problemstellungen erarbeiteten Erkenntnisse zur Systematik eines Faches stehen, stellt sich in erster Linie dort, wo "Stoffe" absichtlich aus dem Fachunterricht ausgegliedert worden sind, in der Meinung, dass diese in fächerübergreifenden Unterrichtsformen erarbeitet werden. Hier ist es notwendig, dass die am Unterricht beteiligten Lehrkräfte in der Planung analysieren, an welchen Problemstellungen welche Inhalte ihres Faches erarbeitet werden können. An der Planung des Themenzentrierten Unterrichts, wie wir ihn hier vorgestellt haben, sind aber die Schüler/innen mitbeteiligt, sei es, dass sie mitentscheiden, welche Themen im Unterricht behandelt werden, sei es, dass sie sogar bei der eigentlichen Planung des Unterrichts mitwirken. Wenn wir an diesem Prinzip festhalten wollen, dann müssen wir in Kauf nehmen, dass sich der daraus resultierende Unterricht mit den Ansprüchen eines systematisch erteilten Fachunterrichts nicht immer vereinigen lässt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die gewonnenen Erkenntnisse sich nicht an

Kriterien der Fachwissenschaften zu bewähren haben, aber die Einsichten dienen hauptsächlich dazu, ein Stück Lebenswirklichkeit besser zu verstehen. Ihre Einordnung in die Systematik eines Faches ist – hier – zweitrangig.

Ist der Themenzentrierte Unterricht zu anspruchsvoll?

Der Themenzentrierte Unterricht fordere in verschiedener Hinsicht (zu) viel von den Schüler/innen. Sie müssten die Initiative ergreifen, Kontakte ausserhalb der Schule zu Fachpersonen, Institutionen und Organisationen herstellen, sich in unvertrauten Sachgebieten selbständig zurechtfinden, sich in Gruppen organisieren, eine den Aufgabenstellungen angemessene Zusammenarbeit entwickeln usw. Einzelne Lehrer/innen stellen daher die Frage, ob wir damit die Schüler/innen nicht überfordern. Es bestehe ein gewisser Widerspruch zwischen der Komplexität der Themen und der Arbeit der Schüler/innen, die ihrem Alter eher entsprechen würde. Der Themenzentrierte Unterricht absorbiere "viel Energie", und wenn auch andere Fächer anspruchsvolle Aufgaben stellen, sei ein Teil der Schüler/innen rasch überfordert. Eine Lehrerin gibt zu bedenken:

"Der Themenzentrierte Unterricht erfordert von den Schüler/innen eine Umstellung. Sich im Themenzentrierten Unterricht zurechtzufinden, sich mitverantwortlich für das Gelingen fühlen, erfordert Zeit. Diesem Umstand stehen unsere Ansprüche und Erwartungen an die Resultate ("Produktzwang") gegenüber. Ob wir uns zu wenig bewusst sind, was diese Umstellung den Schüler/innen abfordert?"

Selbständiges Lernen in Gruppen fördern: eine Gratwanderung zwischen Erfolg und Misserfolg

Wie schon die Schüler/innen werfen auch die Lehrkräfte die Frage auf, wie selbständiges Arbeiten von Gruppen oder einzelnen anzuleiten und zu begleiten sei, ohne den Spielraum für eigenständiges Lernen so einzuschränken, dass die Schüler/innen die Einflussnahme der Lehrkräfte als demotivierende Gängelung empfinden, und die sachlichen Resultate dennoch befriedigend ausfallen. Als Teilproblem wird speziell benannt: Der Umgang mit unproduktiven Gruppen, deren Mitglieder sich kaum anspornen. Die Lehrkräfte stellen selbstkritisch fest, dass ihre sozialen, kommunikativen, aber auch diagnostisch-beraterischen Kompetenzen nicht immer ausreichend sind, um Lernprozesse von Gruppen oder einzelnen wirksam anzuleiten und zu begleiten.

Förderliche Rahmenbedingungen und ein positiver Nebeneffekt

Wichtig sind noch die folgenden Aspekte, welche die Lehrkräfte im Zusammenhang mit den Vorzügen des Themenzentrierten Unterrichts angesprochen haben: die Beurteilungsformen und die Blockzeiten als förderliche Rahmenbedingungen und die positiven Effekte des Teamteachings.

Die Beurteilungsformen

Die an sachlichen Kriterien orientierte Beurteilung sei den individuellen Lernwegen und -ergebnissen viel angemessener als eine sozial vergleichende Beurteilung mit Noten. Die Lehrkräfte erachten die notenfreien Formen der Schüler/innenbeurteilung, die in allen Fächern zur Anwendung kommen, als eine "didaktische Befreiung". Endlich müsse die Unterrichtsplanung nicht mehr derart stark auf die Erfordernisse der Beurteilungsformen Rücksicht nehmen; die Planung könne nun primär auf die Ziele und Inhalte des Unterrichts ausgerichtet werden. Die erweiterten Formen der Beurteilung,

insbesondere die Selbstbeurteilung und die Beurteilungs- und Beratungsgespräche, würden dem Anspruch, die Lernenden hinsichtlich ihrer Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz zu fördern, besser gerecht als die herkömmlichen Beurteilungsformen, die sich vor allem an Kriterien der Messbarkeit und weniger an Relevanzfragen orientieren.

Blockunterricht

Die zeitliche Anlage (4 Lektionen oder mehr) fördere das Am-Thema-Bleiben. Erst unter dieser Voraussetzung mache es überhaupt einen Sinn, andere Unterrichts- und Lernformen einzuführen. Das zur Verfügung stehende Zeitgefäss rege die Selbsttätigkeit der Schüler/innen (und der Lehrer/innen) an und gebe Zeit zum Innehalten und Nachdenken. Es sei gut, dass man den Versuch unternommen habe, projektartiges Lernen in den stundenplanmässigen Unterricht zu integrieren. In vielen Schulen sei dies nur ausserhalb des "normalen" Unterrichts in besonderen Projektwochen möglich.

Arbeitsplatzbezogene Fortbildung durch Teamteaching

Die von den Lehrkräften geforderte Zusammenarbeit in verschiedenen Phasen des Teamteachings fördere die didaktisch-methodische, aber auch die soziale Kompetenz. Der jeweilige Partner bzw. die jeweilige Partnerin sei Planungs- und Arbeitsvorbild sowie fruchtbare Quelle für Feed-back und konstruktive Anregungen. Teamteaching sei eine "bereichernde Selbstfortbildung" in bezug auf Unterrichtsfragen, aber auch auf Aktualitätsfragen, die Gegenstand des Unterrichts sind.

Die Darstellung der Befragungsergebnisse zum Themenzentrierten Unterricht hat gezeigt, dass zwischen den Soll-Vorstellungen, die wir in Form von didaktischen Grundsätzen formuliert haben, und den Wahrnehmungen der vom Unterricht "betroffenen" Schüler/innen und Lehrkräfte hier und dort mehr oder weniger starke Diskrepanzen bestehen. Im Rahmen schulinterner Fortbildungsveranstaltungen werden wir uns mit diesen befassen. Einesteils wird es darum gehen, die didaktischen Grundsätze selbst zu überprüfen. Andernteils sind wir Lehrkräfte herausgefordert, unsere persönlichen Kompetenzen weiterzuentwickeln, um die Lernenden in offen angelegten Unterrichtssituationen noch kompetenter anleiten und begleiten zu können. Bei genauerer Analyse der festgestellten Diskrepanzen wird man sich aber auch eingestehen müssen, dass die Unterschiede zwischen den Unterrichtsidealen und der wahrgenommenen Unterrichtsrealität teilweise unauflösbaren Spannungsverhältnissen gleichkommen, wie sie letztlich einer jeden Unterrichtsform eigen sind. Dies zu wissen, ist auch tröstlich.

Ein Plädoyer für problembezogenen, fächerübergreifenden Unterricht

Der Themenzentrierte Unterricht, wie wir ihn hier dargestellt haben, ist auf die kognitive (und praktische) Bewältigung von gesellschaftlich relevanten Problemen ausgerichtet. Wir haben gezeigt, dass aufgrund der Komplexität der Problemstellungen das Zusammenwirken verschiedener Fachwissenschaften zwingend ist. Dies ist aber nicht der einzige Grund für interdisziplinären Unterricht. Auch im Zusammenhang mit einem Unterricht, der stärker den fachimmanenten Anliegen verpflichtet ist, ist fächerübergreifender Unterricht sinnvoll. Dies wird zwar kaum bestritten, in der Unterrichtspraxis gibt es aber immer genügend Vorwände, um in den engen Grenzen seines Faches zu verharren. Abschliessend plädieren wir dafür, den – durchaus sinnvollen und not-

wendigen – Fachunterricht stärker mit anderen Fächern zu koordinieren, beispielsweise im Rahmen themenzentrierter Formen des Unterrichts.

Das Wehklagen von Stoffdruck und Zeitmangel ist ein altes Lied. Es wird immer dann vorgetragen, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer gegen innere Reformen des Unterrichts sperren wollen. So behaupten Lehrerinnen und Lehrer etwa, dass sie interdisziplinären Unterricht schon auch wichtig fänden, aber dass ihnen dafür die Zeit fehle, wenn sie ihren Fachauftrag ernst nehmen wollen. Dieser Argumentation können wir wenig abgewinnen. "Nahezu alle Fächer behaupten gegenwärtig, dass sie angesichts ihres schwieriger oder schwerwiegender gewordenen Bildungsauftrages im System der Stundentafel zu wenig Unterrichtszeit abbekämen. Wenn aber unser 'System' so beschaffen ist, dass darin alle zu schlecht wegkommen, was ja heisst, dass jeder jedem etwas wegnehmen möchte, dann wird man über das System des Einzelfachunterrichtes nachdenken müssen, statt über Wochenstunden zu streiten" (Otto 1993, S. 6).

Es ist unseres Erachtens ein Irrtum, anzunehmen, dass sich problembezogener, fächerübergreifender Unterricht nicht mit den systematischen Ansprüchen eines Faches verbinden lässt. Der Unterricht in den engen Grenzen eines Faches hat seine charakteristischen Stärken wie auch seine eigentümlichen Schwächen. In einem guten Fachunterricht werden Begriffe, Vorstellungen und Fähigkeiten systematisch aufgebaut, geübt und auf neue Problemstellungen (meistens des eigenen Faches) angewandt. Dieser Stärke steht gegenüber, dass das so erworbene Wissen und Können von anderen (Fach-) Zusammenhängen isoliert bleibt. Spontane Anwendungen auf ein anderes Fachgebiet finden nicht oder nur selten statt. Hingegen bewirkt *fächerübergreifender Unterricht* - oder auch schon nur die Koordination zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern - ein *tieferes Verständnis einer Sache*, weil dieses *mehrperspektivisch*, im Zusammenwirken mehrerer Fächer gewonnen worden ist, wodurch eine *beweglichere* und auch *breitere Anwendung* der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten wahrscheinlicher wird. Schliesslich *fördert fächerübergreifender Unterricht ein Denken in Zusammenhängen*, nicht nur als kognitive Fähigkeit sondern auch *als geistige Grundhaltung*. Wir sind der Auffassung, dass es eine vorrangige Aufgabe ist, auf allen Stufen der Ausbildung diese Grundhaltung zu fördern, umso mehr als wir in einer Zeit leben, wo die Dynamik der sozialen und kulturellen, wissenschaftlich und technischen Veränderungen eine permanente Neuorientierung in komplexen Zusammenhängen erfordert.

Literatur

- Aebli, H. (1987) *Grundlagen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta. - Klafki, W. (1991, 2. Aufl.) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz. - Montaigne, M.E. (1580) *Essais*. - Otto, G. (1993) *Deutsche Lehrerzeitung*, 40. - Reusser, K. (1994) Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12(1), 19-37. - Riesen, M. (1994) *Der Themenzentrierte Unterricht an der Diplommittelschule Biel*. Interner Bericht im Rahmen des NW EDK-Projektes "Erweiterte Lernformen". - Rumpf, H. (1986) *Mit fremdem Blick*. Weinheim/Basel: Beltz. - Schulz, W. (1990) Praktisches Lernen als aufgeklärtes Handeln. In J. Bastian & H. Gudjons (Hrsg.), *Das Projektbuch II*. Hamburg: Bergmann & Helbig. - Wagenschein, M. (1977, 6. Aufl.) *Verstehen lehren*. Weinheim/Basel: Beltz.

Jungen und Mädchen lernen verschieden

Geschlechterdifferenzen im Schriftsprachbereich

Sigrun Richter und Hans Brügelmann

Im Schriftsprachbereich sind die Mädchen das überlegene Geschlecht: Sie kommen mit besseren Anfangsvoraussetzungen in die Schule, haben die besseren Zensuren und sind auch in normierten Tests in der Regel überlegen. Diese Überlegenheit zeigt sich in höheren Mittelwerten und darin, dass die Mädchen bei den guten Leistungen über- und bei den schlechten Leistungen unterrepräsentiert sind. Bei genaueren Analysen zeigen sich aber auch gegenläufige Tendenzen, die einen Zusammenhang geschlechterspezifischer Interessen nahelegen.

Die bisherige Forschung gibt Anhaltspunkte dafür, dass Mädchen in der - koedukativen - Schule benachteiligt werden. Vor allem in Mathematik, Informatik und Physik kommen ihre Fähigkeiten nicht zur Geltung. Überdies werden die Beiträge der Jungen eher auf- und ernst genommen als die der Mädchen. Einige Forscherinnen und Forscher stellen deshalb die Koedukation im Unterricht ernsthaft in Frage.

Über eine "Benachteiligung" von Jungen im sprachlichen Bereich spricht jedoch kaum jemand. Dabei ist seit langem bekannt, dass Jungen vor allem beim Lesen- und Schreibenlernen grössere Probleme haben als Mädchen. Wir haben deshalb Forschungsergebnisse aus sieben neuen deutschen Studien zusammengetragen (*Richter & Brügelmann* 1994), darunter auch drei aus eigenen Untersuchungen in Bremen und im Bremer Umland. Die wichtigsten Ergebnisse:

Mädchen sind mit Schriftsprache bereits mehr vertraut, wenn sie in die Schule kommen. Die Überlegenheit zeigt sich im Lesen und in der Rechtschreibung über die gesamte Schulzeit hinweg. Vor allem sind Jungen in der Gruppe der Problemkinder (je nach Kriterium und Zeitpunkt) zwei- bis viermal so oft vertreten wie Mädchen. Mädchen schneiden in ganz verschiedenen Teilleistungen und Aufgabentypen besser ab, und ihr Vorsprung zeigt sich durchgängig in sehr verschiedenen Stichproben. Die Leistungsverteilung der Geschlechter überlappen sich aber stark: Es gibt auch gute Leser und Schreiber und Leserinnen und Schreiberinnen mit niedrigen Leistungen. Die internationale Lesestudie ILA hat diesen Befund zusätzlich in vielen anderen Schulsystemen und Kulturen bestätigt.

Bei genauerem Hinsehen fallen aber einige bedeutsame Abweichungen auf: Beim Lesen von Sach- und Gebrauchstexten schneiden Jungen gleich gut oder besser ab als Mädchen. Deren Überlegenheit beschränkt sich auf Erzählungen - die in der Schule und in Tests dominierende Textsorte. In der Rechtschreibung sind gleiche oder bessere Leistungen der Jungen bei Wörtern wie *Computer* oder *Schiedsrichter* feststellbar - bei Wörtern also, die eher dem männlichen Interessenspektrum zugerechnet werden. Die Leistungen der Mädchen sind dagegen weniger abhängig von der inhaltlichen Bedeutsamkeit der Wörter.

Biologische Erklärungen für Geschlechterdifferenzen beim Lesen und Schreiben (*schnellere Gehirnreifung bei den Mädchen, grössere Spezialisierung der Hirnhälften bei den Jungen*) oder soziologische Modelle (*Lesen und Schreiben gilt als Frauensache und deshalb für Jungen als eine Angelegenheit minderer Wichtigkeit*) greifen zu kurz. Sie erklären weder die starke Überlappung der Leistungsverteilungen noch die besonderen Stärken der Jungen in Teilbereichen.

Wir haben deshalb gemeinsam mit unserem Hamburger Kollegen Peter May genauere Analysen durchgeführt, die zeigen, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Lese- und Schreibinteressen und demzufolge auch unterschiedliche Lese- und Schreibgewohnheiten entwickeln. Darüber hinaus bevorzugen Jungen und Mädchen unterschiedliche Lernstile.

Die Ausgangsthese - Jungen lesen und schreiben schlechter als Mädchen - ist deshalb zu differenzieren: Jungen lesen und schreiben anders (und anderes) als Mädchen. Wenn dem im Unterricht nicht Rechnung getragen wird, erbringen Jungen schlechtere Leistungen. Wir leiten daraus *nicht* die Forderung nach einem geschlechtergetrennten Schriftsprachunterricht ab. Unsere Befunde sprechen vielmehr für eine weitgehende Öffnung des Unterrichts für den persönlichen Erfahrungshintergrund des einzelnen Kindes, weil die inhaltliche Bedeutung einer Aufgabe und ihres Kontextes auch das Lernen formaler Leistungen beeinflusst, z.B. der Rechtschreibung.

Als *Differenzierung von oben* (die Lehrerin weist jedem Kind besondere Aufgaben zu), überfordert dieser Anspruch die Praxis. Über offene Unterrichtsformen kann dasselbe Ziel jedoch als Individualisierung von unten erreicht werden: Jedes Kind wählt Aufgaben und ihre Inhalte weitgehend selbst (Themen beim Schreiben, konkrete Wörter bei Rechtschreibübungen), und es kann auch Formen der Arbeit selbst bestimmen (Art der Rechtschreibübung, Zeitpunkt des Lesens); Anregungen für eine solche Arbeit finden Lehrpersonen u.a. in den Aufgaben, die im Projekt *Kinder auf dem Weg zur Schrift* (Brügelmann u.a. 1992) entwickelt wurden.

Literatur

- Brügelmann, H. u.a. (1992) *Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht beim Schriftspracherwerb*. Konstanz: Faube, 4. - Richter, S. & Brügelmann, H. (1994) *Mädchen lernen anders - anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. Bottighofen: Libelle.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
 Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation
 Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa
 Swiss co-ordination centre for research in education

Entfelderstrasse 61
 5000 Aarau
 Tel. (064) 21 21 80
 Fax (064) 22 94 72

Aus der Bildungsforschung

Gleichstellung im Schulzimmer: Wege zu nicht-sexistischem Unterricht

Der Entwicklung und dem aktuellen Stand der Mädchenbildung ist Linda Mantovani Vögeli in einer fundierten und umfassenden Untersuchung nachgegangen. Die Autorin forschte nicht nur nach Gründen und Erklärungen für die geschlechtsspezifischen Prägungen durch die Schule, sie zeigt auch Wege zum Abbau der täglichen Diskriminierung in der Schule. Eine ähnliche Ausrichtung hat eine französischsprachige Publikation von Thérèse Moreau, die zu jedem Schulfach didaktische Hinweise für einen nicht-sexistischen Unterricht und Empfehlungen für weiterführende Literatur zusammengetragen hat.

Ausgehend von der Arbeit dreier Pionierinnen für eine allgemeine Mädchenbildung (Rosette Niederer-Kasthofer, Albertine Necker-de Saussure und Josephine Stadlin) zeichnet Linda Mantovani Vögeli die Entstehung der Mädchen-Volksschulbildung und das zähe Ringen um die nachobligatorische Mädchenbildung in der Schweiz nach. Eindringlich schildert die Autorin, wie den Mädchen und Frauen auch nach ihrer Zulassung zum Bildungswesen gewisse Bildungsinhalte vorenthalten, andere hingegen vorgeschrieben wurden. Die Schulung von Mädchen wich von der "allgemeinen" Bildung insofern ab, als sie eine Erziehung und Bildung zum Mädchen, zur Frau, war. Vom Frauenbild, welches im Bürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts gestaltet wurde, waren die Konzepte der Mädchenbildung gefärbt, und dasselbe Frauenbild wirkt nach bis in heutige Lehrpläne und Lehrmittel, Schulstrukturen und Interaktionsmuster im Klassenzimmer. Dem heute noch in der Schule wirksamen "doppelten Lehrplan", der einerseits Mädchen zur Selbständigkeit und Mündigkeit führen soll und sie gleichzeitig auf überkommene Muster von Weiblichkeit zurückbindet, gilt die Kritik der Autorin. Sie zeigt auf allen Ebenen – zeitliche Organisation des Unterrichts, Stoffauswahl, Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, Interaktionen, Beurteilung – Alternativen zu gängigen Mustern auf.

Allen Lehrerinnen und Lehrern, die ihren Unterricht ebenso auf Mädchen wie Knaben ausrichten und der Koedukation damit ihren wahren Sinn geben wollen, widmet Thérèse Moreau ihr Arbeitsbuch mit dem Titel "Pour une éducation épiciène" (Geschlechtsneutrale Erziehung). Das Buch enthält eine Fülle von praktischen Hinweisen und bibliografischen Angaben für das Auffinden von Materialien für den Unterricht. Diese unschätzbare Arbeit hat die Autorin für jedes einzelne Schulfach geleistet, um damit jene Lehrpersonen zu unterstützen, die für einen ausgewogenen, die Interessen von Mädchen und Knaben gleichermaßen berücksichtigenden Unterricht weiterführende Materialien suchen. Sehr wünschenswert wäre es, wenn eine vergleichbare Arbeit auch in deutscher Sprache bzw. für den deutschsprachigen Raum zur Verfügung stehen würde.

Ref.-Nr. 94:077 und 4/94/25

Leseverhalten junger Menschen zwischen 7 und 17: Zum Lesen in der Freizeit motivieren

Im Rahmen einer Semesterarbeit an der Höheren Pädagogischen Lehranstalt in Zofingen untersuchte Susanne Stäuble, begleitet von Andrea Bertschi-Kaufmann, Leseverhalten in der Freizeit. Befragt wurden fast vierhundert Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 17 Jahren aus dem Kanton Aargau. Gibt es sie noch, die Leseratten, die bei jeder Gelegenheit in ihre Lesecke verschwinden und ihre Nasen in ein Buch halten? Oder wurden sie definitiv verdrängt von Fernsehguckerinnen und Computerspielfreaks? Was können Lehrpersonen tun, um die Motivation zum Lesen auch in der Freizeit zu fördern?

Von den Unterstufenschülerinnen und -schülern gehört die Mehrzahl zu den Leseratten. Die Frage "Liest Du gerne?" wurde von 87% der Befragten bejaht, und nur von 13% verneint. Mehr Mädchen als Knaben (95% zu 81%) bekunden Freude am Lesen in der Freizeit. Diese Begeisterung geht mit zunehmendem Alter zurück. Von den Kindern zwischen 11 und 13 Jahren beantworten noch knapp zwei Drittel die Frage positiv, von den Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren gar nur noch die Hälfte. Bei den Mädchen sinkt die positive Einstellung zum Lesen von 95% auf 68%, bei den Knaben von 81% auf 42%. Kinder und Jugendliche, die gerne lesen, gehen dieser Freizeitbeschäftigung rund fünfmal wöchentlich nach und verbringen damit bis zu fünf Stunden. Junge Leute, die ungern lesen, beschränken sich auf zwei Lesegelegenheiten (meist Zeitschriften) und schenken dieser Aktivität nur zweieinhalb Stunden pro Woche.

Die Autorin untersuchte auch den Einfluss, den andere Freizeitbeschäftigungen auf die Lesefreude haben. Dabei zeigte sich, dass Lesen in keinerlei Konkurrenz zu aktiven Freizeitbeschäftigungen wie Sport oder Zusammensein mit Freundinnen und Freunden gerät. Hingegen verbringen Kinder und Jugendliche, die viel lesen, wesentlich weniger Zeit vor dem Fernseher oder dem Computer, als Kinder und Jugendliche, denen Lesen weniger Spass macht. Das Vorbild der Eltern, d.h. deren eigenes Freizeitleseverhalten, scheint weniger Einfluss auf die Lesefreude der Kinder zu haben als die Animation und Motivation zum Lesen durch Vorlesen oder Geschichtenerzählen. Während jüngere Kinder Anregungen für die Bücherauswahl vor allem von den Eltern und den Lehrpersonen erhalten, nimmt der Einfluss beider mit zunehmendem Alter der Jugendlichen ab. Wichtiger werden nun Freundinnen und Freunde und das, was die gerade lesen. Häufig wird von allen Altersgruppen auch die Schulbibliothek als Quelle für Anregungen zur Auswahl des Lesestoffes angegeben. Beliebte Bücher sind Astrid Lindgrens "Pippi Langstrumpf" oder die Mädchenromane von Federica De Cesco. Bei den Jugendlichen stehen Comics und Zeitschriften hoch im Kurs.

Die Autorin formuliert Empfehlungen für Lehrpersonen, die Kinder und Jugendliche zum Lesen in der Freizeit motivieren wollen. Dabei geht es vor allem darum, die nachhaltige Kultur des (Vor-)Lesens, der Lesecken und Klassenbibliotheken, die sich auf der Unter- und Mittelstufe etabliert hat, auch in der Oberstufe weiterzuführen. Schliesslich bricht die Autorin eine Lanze für die Comics, die für leseschwächere Schülerinnen und Schüler eine geeignete Hilfe zur Leseerziehung sein können.

Ref.-Nr. 5/94/14

Veranstaltungsberichte

New Developments in Teacher Education: Theory and Practice

Second International Summer Course, 29.8.1994 - 2.9.1994 an der Universität Utrecht

Theorie-Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung - ein Thema, über das wahrscheinlich viele in "diesem Geschäft" nicht mehr viel hören mögen. Der Floskeln sind ja auch genügend vorhanden. Von der blinden, weil denkfaulen Praxis über die wirkungslose, weil praxisferne Ausbildung bis zum Diktum, dass, wenn die Theorie sich in der Praxis nicht wiederfände, das ganz schön schlimm sei - für die Praxis. Wer sich von all dem nicht abschrecken liess, konnte letzten Sommer in Utrecht einen Einblick in die Praxis von "Theoretikern" an der Universität Utrecht gewinnen und sich einen Spiegel über die subjektiven Theorien der eigenen Lehrerausbildungspraxis vorhalten lassen.

Dieser Sommerkurs wurde am IVLOS, dem Lehrerausbildungsinstitut der Universität Utrecht unter der Leitung von Fred Korthage und Theo Wubbels veranstaltet. Er führte 25 Lehrerausbildner aus 15 verschiedenen Ländern zusammen. In zwei sich ergänzenden Kursmodulen lernten wir das in Utrecht entwickelte Lehrerausbildungskonzept kennen und hatten Gelegenheit, weitere Modelle und Forschungen im Bereich der Lehrerbildung zu studieren. Wir konnten unsere - oft erstaunlich ähnlichen - Erfahrungen zur Lösung der Theorie-Praxis-Verzahnung austauschen und viele anregende Ideen mit nach Hause nehmen. Der folgende Bericht will einige Elemente der beiden Kurse vorstellen:

Modul 1 beschäftigte sich unter dem Titel "Forschung und Praxis" mit Elementen der Lehrerausbildung, die durch Forschungen zur Theorie-Praxis-Beziehung im Lehrerberuf angeregt wurden. Modul 2 stellte eine Einführung in ein Kompetenztraining für Lehrerbildner dar. Beratungsstrategien und -fähigkeiten wurden vorgestellt und geübt.

Die Utrechter Erfahrungen beziehen sich auf ein Post-Graduate-Studium, das Studierende verschiedener Fachbereiche nach Abschluss ihres circa 4-jährigen Fachstudiums absolvieren. Jeder Studierende verbringt vor Beginn dieses Jahres 2 Monate als Praktikant in einer Schule. Die Praktikumsleiter, mit denen das Institut eng zusammenarbeitet, beurteilen und bewerten diese Zeit, die Studierenden dürfen jedoch auch bei einer negativen Bewertung das Studium aufnehmen.

Eine unmittelbare, enge Verzahnung zwischen Praxiserfahrung an der Schule und ihrer Reflexion in der Universität ist eines der Prinzipien, nach denen das Jahr gestaltet wird. So finden z.B. während Praxisphasen Auswertungsseminare an der Universität statt. Die Komplexität der Unterrichtsaufgaben, die Anlässe zu Handeln unter Unsicherheit, das selbstgesteuerte Lernen und der Arbeitsdruck werden allmählich gesteigert. Zu Beginn des Studiums gehen die Studierenden zu dritt in eine Klasse und übernehmen später alleine die Hauptverantwortung für den Unterricht. Insgesamt halten sie im Laufe des Jahres etwa 120 Lektionen. Der Praktikumsleiter hat bei allen Praktika Beurteilungskompetenzen.

Das Studium an der Hochschule wird für Gruppen von etwa 15 - 20 Studierenden ähnlicher Fächerkombination von einem Mentor betreut, der sowohl für didaktische, fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Ausbildung zuständig ist. Spezialisierte Workshop-Angebote ergänzen die Arbeit in diesen fixen Ausbildungsgruppen.

In das Studium eingebaut werden "forschende" Erkundungen, die die Studierenden nach einer ersten längeren Praxisphase alleine ausführen. Für sie wählen sie Themen, die ihnen während des eigenen Unterrichtens besonders aufgefallen sind.

Modul 1: Forschung und Praxis

1. Aktuelle Entwicklungen in der Lehrerausbildung

In einer ersten Standortbestimmung wurden aktuelle Entwicklungen in den Lehrerbildungssystemen verschiedener Länder zusammengetragen. So lassen sich überall Diskussionen über die Struktur der Ausbildung und ihrer Institutionen finden (vgl. die Diskussion über Pädagogische Hochschulen in der Schweiz). Die Utrechter Erfahrungen sprechen klar für eine Ausbildung auf Universitätsniveau. Ein weiterer Themenbereich, der angesprochen wurde, ist die Kooperation von Hochschulen und Schulen. Dabei wird insbesondere die schon bei Dewey verwirklichte Labor- oder Übungsschule "wiederentdeckt". Als Ziele einer solchen - eng mit der Universität verbundenen - Schule werden genannt:

- Förderung professionellen Lehrerhandelns und seiner Entwicklung
- Kritische Überprüfung der Erfolge der Lehrerausbildung
- Erforschung von Erziehung und Unterricht
- enge Kooperation von Studierenden, Lehrenden und Lehrerbildnern.

Die theoretische Grundlage dieser Zusammenarbeit erscheint jedoch noch nicht ausgereift genug. In den USA wird die Kooperation zwischen Universität und Schule seit 1986 insbesondere durch die HOLMES-Gruppe gefördert, in der sich etwa 100 Dekane von bedeutenden amerikanischen Lehrerbildungshochschulen zusammengeschlossen haben, um die Ausbildung an ihren Institutionen zu verbessern.

Weitere aktuelle Themen, die in vielen Ländern diskutiert werden, sind:

- Qualitätskontrollen der Lehrerausbildung
- Entwicklung der Lehrerverberufung
- Professionalität der Lehrerausbildner

Schliesslich stellt das Thema des Sommerkurses ein überall diskutiertes Problem in der Lehrerbildung dar: Wie gelingen effiziente Verbindungen praktischer Erfahrungen mit dem Verständnis theoretischer Hintergründe?

Das Konzept der Utrechter Lehrerbildner geht vom sogenannten "Craft-Knowledge"-Ansatz aus. Es grenzt sich damit vom Prozess-Produkt-Modell ab, das versuchte, eine wissenschaftlich-technologische Basis für das Lehrerhandeln aufzubauen. Die Anwendung der für den "output" als wirkungsvoll erkannten Kompetenzen der Lehrpersonen sollte entsprechende Verbesserungen des Unterrichtens zur Folge haben. Allerdings vernachlässigte dieser Ansatz die besondere Form des Alltagswissens von Lehrenden, weshalb sich die erwünschten Effekte nicht einstellten (vgl. *Kagan 1992*).

Der "Craft-Knowledge"-Ansatz versucht, das Alltagswissen von Lehrerinnen und Lehrern in den Mittelpunkt zu stellen. Dieses Alltagswissen besteht vor allem aus situationsspezifischem Expertenwissen. Kenntnisse über die Schülerinnen und Schüler, die die Lehrperson gerade unterrichtet, sind in diesem Wissen genauso verarbeitet wie der spezifische Kontext des Unterrichts. Regeln werden als Ausnahmeregelungen formuliert. Das Wissen ist in Form von Geschichten, Metaphern, praktischen Regeln und Prinzipien, Bildern und "Gestalts" gespeichert.

2. Ein Grundmodell zu Theorie und Praxis im Lehrerhandeln



Die Ausbildung an der Universität Utrecht geht von einer konstruktivistischen Auffassung des Lernens aus. Das Ausbildungsprogramm ist so strukturiert, dass möglichst häufig und eng verzahnt mit Praxisphasen über das eigene Handeln nachgedacht werden kann. Praxisleitende Kognitionen und theoretisches Wissen können so ständig aufeinander bezogen werden.

Im weit verbreiteten deduktiven Ansatz findet dagegen Unterricht statt, der Wissen, insbesondere "Buchwissen", unwissenden Zuhörern vermitteln will. Nachteile dieses Vorgehens sind die geringe Wirksamkeit für praktisches Handeln und die Abhängigkeit der Lernenden von den Lehrenden. Ausserdem besteht die grosse Gefahr, dass diese Form des Unterrichts "heimlich" von den angehenden Lehrerinnen und Lehrern gelernt und später im Beruf praktiziert wird. Auf diese Weise pflanzt sich das Randdasein stärker schülerzentrierter Unterrichtsformen ständig fort.

Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, schaffen im induktiven Ansatz die Lehrerausbildnerinnen und -ausbildner möglichst oft Situationen, in denen die Studierenden aktiv lernen und ihre Erfahrungen unmittelbar mit beratender Hilfe reflektieren können. Diese Reflexion des eigenen Handelns bringt das dem Lehrerhandeln zugrunde liegende Alltagswissen zum Vorschein. Dieses Wissen liegt z.B. in Metaphern und "Gestalts" vor. Wird es als subjektive Theorien entdeckt und bewusst gemacht, kann es mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verglichen, angereichert oder verändert werden. Diesen Prozess initiiert und begleitet der Lehrerbildner.

Einer Veränderung von Handeln muss die Veränderung des Wissens vorausgehen. Dieses Wissen kann - nach konstruktivistischer Auffassung - nicht vermittelt, sondern muss von jedem Lernenden neu für sich konstruiert werden. Dabei interagieren neue Informationen mit alten Strukturen, die bestimmen, wie neue Informationen wahrgenommen werden.

Fruchtbar sind Kombinationsmöglichkeiten der induktiven und deduktiven Vorgehensweise, die strukturierte Informationsvermittlungen anbieten, aus denen Studierende sich Ziele für ihre Übungslektionen ableiten. Die Erfahrungen aus den praktischen Teilen werden dann unmittelbar analysiert, führen zu Ergänzungen der Wissensbasis und zu neuen Vorhaben für den eigenen Unterricht.

Prinzipien in einem solchen Vorgehen sind:

- Jeder einzelne Lernende soll aktiv sein.
- Elemente von Theorien sollen ausgewählt werden. Sie müssen dem Lernberater präsent sein, um an den richtigen Anknüpfungspunkten als Reflexionshilfen vorgestellt zu werden.
- Reflexionen werden immer wieder angeregt.
- Subjektive Theorien der Lernenden werden rekonstruiert.

Wichtig ist in einem solchen Reflexionsprozess die Balance:

- zwischen individuellen Beiträgen und Gruppenreflexionen,
- zwischen schriftlichen und mündlichen Formen,
- zwischen Reflexion und passiver Informationsaufnahme.

3. Prinzipien reflektierendes Lernens in der Lehrerbildung

Lehrerstudierende, die von Anfang an ein umfangreiches Alltagswissen zu Schule und den Aufgaben von Lehrenden mit sich bringen, müssen neue Sichtweisen selbst entdecken und erproben können. Der Entdeckungsvorgang muss dabei am eigenen Handeln anknüpfen. Von den ersten Unterrichtserfahrungen an sollen - wo nötig - Alternativen entwickelt und erprobt werden.

Hauptprinzip für die Ausbildung von Lehrerbildnern, insbesondere auch für Praktikumsleiterinnen und -leiter sollte sein: "Wie kann ich angehende Lehrer anregen, ihr Handeln zu reflektieren?"

Um dieses Ziel zu erreichen, braucht der Supervisor Basiseinstellungen, Techniken und die Fähigkeit, den Prozess der Beratung im Sinne einer Hilfe zur Selbstreflexion zu steuern:

a) Basiseinstellungen

Zu den Basiseinstellungen zählen Sympathie, Empathie, Interesse an der anderen Person und Echtheit.

Eine echte Beziehung entsteht, wenn der Berater wirklich das Interesse am Lernenden in den Vordergrund stellen kann und möglichst von Beurteilungsfunktionen entlastet ist.

Empathie meint zuerst das "sich-hineinversetzen-Können" in eine andere Person, meint aber auch die Fähigkeit, die Entdeckungen und Vermutungen, die man dadurch gewinnt, dem anderen mitzuteilen.

Eine weitere Fähigkeit sollte die Bereitschaft sein, eigene Erfahrungen in die Beratung einzubringen, aber ohne diese in den Vordergrund zu stellen.

b) Techniken

Der Berater sollte je nach Gesprächssituation in der Lage sein,

- Dinge zu konkretisieren,
- still zu sein und aktiv zuzuhören,
- durch nonverbale Signale Aufmerksamkeit zu signalisieren,
- zum Weiterreden zu ermuntern,
- kongruent zu sein,
- Zusammenfassungen zu geben und damit neue Impulse für weitere Reflexionen,
- Metakommunikation einzuleiten, einschliesslich der Klärung von Rollen beteiligter Gesprächspartner.

c) Reflexionsprozess

In einem gelungenen Beratungsprozess lassen sich 5 Phasen finden, durch die der ratsuchende Studierende zur Selbstreflexion und Selbstveränderung angeregt wird:

Phase 1: Vorstrukturierung durch Aufgaben (z.B. eine Aufgabe geben: Motivation von Schülern zu erkunden)

Phase 2: Erfahrungen machen durch Übungslektionen, Befragungen usw.

Phase 3: Strukturierung (z.B. erlebte Lustlosigkeit von Schülern mit Hilfe von Motivationstheorien analysieren)

Phase 4: Fokussierung (einige Themen aus den Erfahrungen werden speziell betont und tiefergehend bearbeitet - dies können Themen sein, die in der Planung des Supervisors vorgesehen waren oder Besprechungsinhalte, die erst im Auswertungsprozess zum Thema werden)

Phase 5: Einführung von Theorien (hier kann ein breiterer Theoriedruck hintergrund vorgestellt werden, der sich auf Phänomene bezieht, die der Praktikant erlebt hat oder auf die man in der Reflexion stieß.)

Voraussetzung für ein effizientes Arbeiten an den vorhandenen Unterrichtsvorstellungen (pre-conceptions) sind kleine Studentengruppen (Mentorensystem). Eine Gefahr besteht darin, dass eine heimliche Lenkung der Ausbilder durch vorgeplante Theoriebausteine geschieht. Der Berater wartet dann nur auf "passende" Berichte der Studentin oder des Studenten, um die vorbereiteten Informationen geben zu können. Solches Vorgehen wird schnell durchschaut und verhindert die Selbstreflexion.

Die Bedeutung und der Umgang mit Reflexionen von Unterrichtserfahrungen wird in sechs Schritten im Lehrstudium eingeführt:

1. Ziele der Ausbildung und der Reflexion werden geklärt.
2. Strukturen werden geschaffen, die Fortschritte im Unterrichten ermöglichen.
3. Das Spiralmodell wird vorgestellt (ALACT - vgl. Abbildung 1).
4. Die Reflexion wird selbst zum Thema: Metareflexionen
5. Beziehungen zwischen den Phasen und dem eigenen Handeln werden analysiert
6. Die Reflexion wird mit dem Ziel gefördert, dass Studierende ihre eigenen Supervisoren werden.

Zu Schritt 1:

Zuerst müssen die Studierenden entdecken können, dass das Reflektieren der Unterrichtserfahrungen - z.B. schriftlich im "Bordbuch" - für sie etwas Wichtiges sein kann und dass ohne ihre Protokolle Fortschritte weniger gut möglich wären. Die Reflexionen können auch zwischen den Studierenden mündlich passieren, dann müssen aber Zusammenfassungen für die Dozenten gemacht werden.

Zu Schritt 2:

3 Fragen sollen in einem ständigen Wechselprozess zwischen Erfahrung, Reflexion und Lernen angewendet werden: Was passiert? Was ist wichtig? Welche neuen Ziele ergeben sich? Dazu braucht es viele Erfahrungssituationen, in denen schnelles Feedback möglich ist.

Zu Schritt 3:

Das ALACT-Modell wird den Studierenden erläutert (vgl. Abbildung 1).

Das Modell beschreibt eine Spirale:

- Die Studierenden machen Erfahrungen (action)
- sie analysieren mit Hilfe des Beraters diese Erfahrungen, indem sie sie möglichst genau rekonstruieren (looking back on the action)
- sie arbeiten Kernprobleme der Erfahrungen heraus (awareness of essential aspects)
- sie setzen sich in bezug auf die Kernprobleme neue Ziele (creating alternative methods of action)
- und machen zu ihrem veränderten Verhalten neue Erfahrungen (trial).

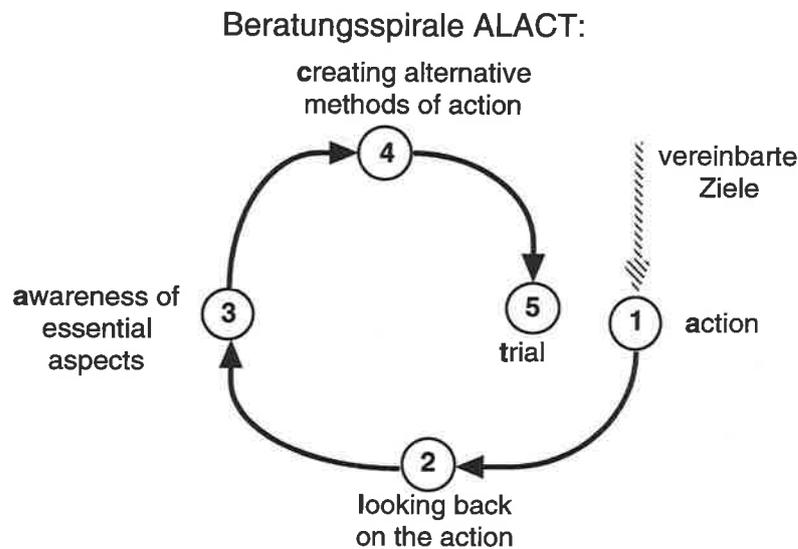


Abbildung 1: Beratungsspirale ALACT (vgl. Korthage 1985, S. 13)

Zu Schritt 4:

Die Studierenden sollen entdecken, wie man reflektiert, indem sie auf die Reflexion zurückschauen (Metareflexion). Dabei sollen jeweils die 4 Ebenen des Wollens, Fühlens, Denkens und Tuns unterschieden werden und zwar in bezug auf den handelnden Lehrer selbst und in bezug auf die Schülerinnen und Schüler. Ausserdem soll die Bedeutung des Kontexts für Lernprozesse genauer untersucht werden. In diesem Schritt werden auch Lücken in der eigenen Reflexion näher beleuchtet. Häufig wird z.B. die Ebene der begleitenden Gefühle im Unterricht - bei den Schülern und der Lehrperson - vernachlässigt.

Zu Schritt 5:

Diese Spirale soll in den Selbstbeobachtungen, Journalen und Supervisionen immer wieder entdeckt und bewusst genutzt werden.

Zu Schritt 6:

In diesem letzten Schritt sollen die Studierenden zu ihren eigenen Supervisoren werden und dazu die verschiedenen Reflexionsfragen verinnerlichen. So sollen sie sich z.B. über ihre Ziele und Hauptaufmerksamkeitsrichtung klar werden, sollen in der Lage sein zu rekonstruieren, was Schüler während ihres Unterrichts dachten, taten, fühlten und wollten und sollten gezielt nach Alternativen suchen für Unterrichtsverhalten, das sie als noch nicht befriedigend erkannt haben.

Neben dem Bordbuch werden z.B. Legetechniken verwendet, in denen die eigenen subjektiven Theorien veranschaulicht werden können oder es werden Zielhierarchien aufgestellt und visualisiert.

Folgende Probleme tauchen in der Regel bei der Einführung von reflektierendem Lernen auf:

- Die Studierenden haben die Erwartung, dass Dozenten Lehrstoff vermitteln, der passiv aufgenommen werden kann.
- Sie sind auf schnelle Lösungen und Praxistips orientiert.

- Sie geben sich zufrieden mit einer Lösung, statt mehrere zu reflektieren, die beste zu finden und damit für andere Situationen Alternativen zu haben.
- Lehrende gehen von anderen Sorgen der Studierenden aus, als diese tatsächlich haben.
- Im Reflexionsprozess besteht keine Kontinuität, sondern ein Springen von Detailproblem zu Detailproblem.

Die Utrechter Lehrerbildner berichteten davon, dass sie in der Anfangsphase der Ausbildung Lernbedürfnisse der Studierenden - also auch den Wunsch nach passiver, strukturierter Informationsaufnahme - erst einmal zu befriedigen versuchen, um stückchenweise eine kritischere, reflektierende Haltung zu ermöglichen. Vorschnelles Verunsichern durch Reflexion erzeugt zu starke Abwehrhaltungen, die auf Dauer blockieren. Es wird möglichst oft versucht, theoretische Elemente so anzubieten, dass sie bei den praktischen Erfahrungen ("welche Theorie hilft mir morgen in der Klasse") entdeckbar sind. Auch "Rezepte" werden gegeben, wenn sie verlangt werden - mit dem Ergebnis, dass im Laufe weiterer Reflexionen die Studierenden den begrenzten Nutzen solcher Rezepte und die Bedeutung theoretisch abgestützter, selbst-entwickelter Prinzipien entdecken.

Ein Hilfsmittel für eine schnelle Entwicklung einer kritischen Haltung ist die folgende Übung: Gleich zu Beginn der Ausbildung müssen die Studierenden ihren Kollegen etwas "lehren" und gemeinsam reflektieren, wie dieser Lehr/Lernprozess empfunden wurde. Bei diesen Übungen müssen die Studierenden ihre subjektiven Theorien darüber, was Wissen und was Lernen ist, beschreiben.

Weitere Elemente der Ausbildung in der Anfangsphase sind:

- Die Studierenden arbeiten während einer Woche mit nur einem Schüler und reflektieren dessen Arbeit.
- Drei Studierende arbeiten parallel an der gleichen Sache mit einem Drittel ihrer Übungsgruppe und vergleichen ihre Erfahrungen.

4. Beliefs, "Gestalts" und ihre Veränderung

Das Utrechter Modell geht in seiner Anknüpfung an das Alltagswissen von Lehrenden von folgenden Unterscheidungen aus: Handlungen im Unterricht sind mehr als durch Theorien durch Überzeugungen (Beliefs) und Werte, Bedürfnisse und nicht-rationale Annahmen sowie bildhafte Vorstellungen (images) über die Rolle von Lehrenden gesteuert.

Beispiele für Überzeugungen sind: Man muss Schülern genügend Zeit zum Lernen geben, Schüler müssen motiviert sein zum Lernen, Schüler müssen aktiv sein beim Lernen ...

Beispiele für Images sind: Der Lehrer als Übersetzer, Produzent, Teilnehmer, Wissensstrukturierer, Lotse ...

In Situationen, in denen die Lehrperson ohne Nachdenken schnell reagieren muss, ist das Handeln durch bestimmte situationsspezifische Muster geprägt, die ihre Wurzeln in solchen Bildern und Überzeugungen haben. Diese Muster werden "Gestalt" genannt.

Gestalt wird als Einheit von Gedanken, Überzeugungen, Gefühlen, Werten, Bedürfnissen, persönlicher Geschichte, Erfahrungen, Rollenmodellen, Verhaltenstendenzen gesehen, die dem Handelnden nicht unbedingt bewusst sind, aber bewusst gemacht werden können.

Der Begriff "Gestalt" wurde aus der Gestalt-Psychologie übernommen. Gesetzmässigkeiten, die aus der Wahrnehmungspsychologie bekannt sind, wurden für dieses Konzept übernommen: Nähe, Ähnlichkeit, Fortsetzung, Geschlossenheit und Prägnanz können auch auf Handlungstypen angewendet werden: So werden nahe beieinanderliegende Schülerreaktionen eher wahrgenommen und als Einheit interpretiert, in ähnlichen Situationen verhält man sich wie beim letzten Mal und Lehrer entwickeln das Gefühl, wie man in bestimmten Situationen weiterfahren sollte.

Von den "vorbewussten" Gestalts werden Schemata und subjektive oder persönliche Theorien abgegrenzt. Sie können durch analytische Reflexion bewusst gemacht werden. Auch Metaphern sind Möglichkeiten des Nachdenkens über "Gestalts".

Subjektive Theorien können geändert werden, indem man sie analysiert und bewusst korrigiert. "Gestalts" brauchen zur Veränderung dagegen notwendigerweise Erfahrungen mit den Situationen, in denen diese Muster eine Rolle spielen. "Gestalts" müssen erlebt, anschliessend reflektiert und veränderte Handlungsmuster durch Vorsatzbildung und Erproben im Unterricht wieder verankert werden.

Dabei ist das Paradox der Veränderung zu beachten: Je mehr man versucht, eine Person zu ändern, um so schwieriger wird dies: Lernen kann nicht erzwungen werden und braucht Zeit. Deshalb muss an vorhandenen und für die Person wichtigen Fähigkeiten angeknüpft werden: Stärken fördern, Repertoire ausweiten und die Änderungen in kleinen Schritten planen.

Die Reflexion der Erfahrungen muss sich besonders auf ganz konkrete Situationen beziehen und zu einer Unzufriedenheit mit "alten Gestalts" führen. Zur Entdeckung neuer Muster kann das Angebot theoretischer Überlegungen beitragen. Besonders wichtig ist es, dass neue Muster durch die Studierenden selbst entwickelt und dadurch zu "neuen Gestalts" werden.

Nach den Erfahrungen in Utrecht lassen sich Studierende unterscheiden, die extern orientiert sind und vor allem nach Konzepten und strukturierten Informationen verlangen und Studierende, die intern orientiert sind und auf die Idee, selbstgesteuert zu lernen, sehr positiv reagieren. Dabei kann der gleiche Studierende in unterschiedlichen Bereichen unterschiedliche Orientierungen haben, z.B. in Mathematik intern orientiert lernen, aber für die Didaktik extern orientiert sein.

Durch Reflexionen kann der einzelne Studierende auch recht unangenehme Entdeckungen über sich selbst machen, weshalb ein Auffangnetz und Möglichkeiten für das Gespräch jederzeit vorhanden sein müssen.

5. Kommunikationsstile im Unterricht

Forschungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung zeigen, dass eine gute Beziehung Stress reduziert, das Lernergebnis der Schüler fördert, die berufliche Entwicklung der Lehrer weiterbringt und ein Gefühl für Effizienz schafft.

Zur Analyse von Lehrer - Schüler - Beziehungen wird in Utrecht mit dem "Rosen-Modell" gearbeitet, in dem zu 4 Dimensionen (Dominanz versus Unterordnung und Kooperation versus Widerstand) 8 Lehrerverhaltensweisen identifiziert werden: Führung übernehmen, freundlich helfen, verstehen, Schülerverantwortung und -freiheit fördernd, Unsicherheit oder Unzufriedenheit zeigend, mahnend oder streng durchgreifend (vgl. Abbildung 2).

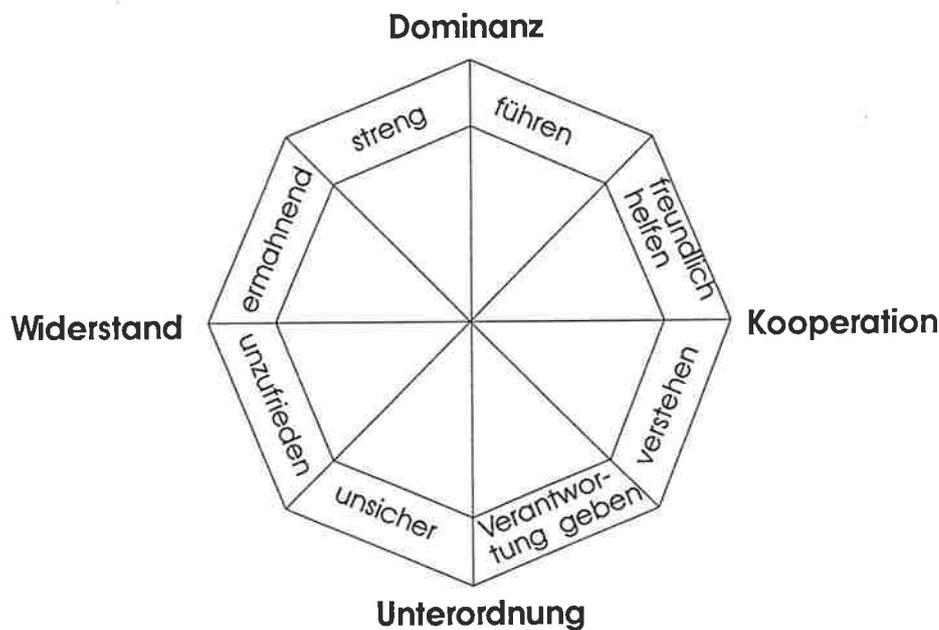


Abbildung 2: Modell des interpersonalen Lehrerverhaltens
(vgl. Wubbels & Levy 1993, S. 16)

Lehrersicht und Schülersicht des Lehrerverhaltens werden mit Hilfe eines Fragebogens erhoben, der Operationalisierungen der acht Bereiche enthält. So lassen sich die Klaseinschätzung und Lehrerselbsteinschätzung vergleichen. Dieser "Einstellungs-Kompass" wird früh eingeführt und dann ständig als Selbstkontrollinstrument der Studierenden eingesetzt (vgl. Wubbels & Levy 1993).

Unter normativem Aspekt wird davon ausgegangen, dass jede Lehrerin, jeder Lehrer die meisten dieser Verhaltensweisen situationsangemessen zeigen können muss. Empirische Untersuchungen zeigen, dass alle Ausprägungen auftreten. In den Forschungen zu diesem Modell konnte festgestellt werden, dass die kooperativen Verhaltensweisen und ein "Sich-zurück-nehmen" der Lehrperson die Aktivität der Schüler fördern. Dagegen führen gegen die Schüler gerichtete und dominante Verhaltensweisen entweder zu einer Unterwerfung der Schüler oder aber zu Oppositionshaltungen.

Ein weiteres Ergebnis der Utrechter Forscher ist, dass sich nach etwa 10 Lektionen mit einer Klasse die Schülersicht der Lehrerverhaltensweisen stabilisiert und über ein Jahr etwa gleich bleibt. Mit einer neuen Klasse kann sie sich auch wieder recht deutlich ändern. Deshalb sollten Junglehrerinnen und -lehrer im ersten Jahr auch nicht zu strikt bewertet werden.

Bei Schülerbefragungen stellte sich heraus, dass Schüler zwei "beste" Lehrer sehen, nämlich einen eher dominanten und einen eher kooperativen, wobei unsicheres Verhalten von Lehrpersonen in jedem Fall abgelehnt wird. Bei den "schlechtesten" Lehrern sehen Schüler drei "Typen": Den repressiven, bei dem man etwas lernt, den unsicher-toleranten, bei dem man nichts lernt, den unsicher-aggressiven, der einem durch seine unvorhersehbaren Reaktionen Angst macht.

Modul 2: Kompetenztraining für Lehrerausbildner

Das Training ist auf dem sogenannten ALACT-Modell aufgebaut (vgl. oben).

Drei Themenbereiche standen im Vordergrund dieses Kursteiles:

1. Handwerkszeug und Fähigkeiten für Lehrerinnen und Lehrer
2. Ein Modell, Lehrerstudenten zu helfen, reflektiver zu werden
3. Strukturen und Kontinuität in einem Ausbildungsprogramm für Lehrerstudierende

Die Rolle des Supervisors ist es, eine Zeit lang die Studentin oder den Studenten zu begleiten und ihm zu helfen, die eigenen Ziele und Wege für sich selbst zu klären. Wichtig ist die Balance zwischen Sicherheit und Struktur auf der einen, Herausforderung zur Weiterentwicklung auf der anderen Seite.

Aus den Beratungserfahrungen der Teilnehmer wurden einige kritische Stellen im Prozess betrachtet und analysiert:

So sollte z.B. zu Beginn einer Beratungssitzung die beratende Person klären, mit welcher Aufnahmefähigkeit für eine nutzbringende Supervisionssitzung die oder der Studierende aus der Lektion kommt. Weder sollte der Supervisor mit einer Frage starten noch der Student, sondern es sollte gemeinsam geklärt werden, wer zuerst seine Eindrücke schildern möchte (Metareflexion). Solches Vorgehen ist besonders dann einzuhalten, wenn der gesehene Unterricht der beratenden Person nicht gefallen hat. Bei Studierenden mit Schwächen nützt es selten, wenn man diese Schwächen darstellt, solange man es nicht schafft, dass der Studierende seine Schwächen selbst entdeckt.

Zur Schaffung von sicheren Situationen gehört es auch, dass der Studierende weiss, was der Supervisor denkt - sowohl über die Ziele der Supervision als auch über die gesehene Lektion.

Wichtige Kompetenzen für die Beratungstätigkeit sind Empathie, Konkretisierung, Feedback und "Meta-Supervision".

Zur Empathie gehören sowohl "diskriminierende" Strategien, mit denen die beratende Person versucht, sich in die Perspektive der oder des Praktikanten zu versetzen, als auch kommunikative Strategien, mit denen gezeigt werden soll, was der Berater durch seine empathische Einstellung entdeckt hat. Basis ist das Hineinversetzen in den anderen, aus dem dann aber folgen muss, das Verstandene mitzuteilen. Vor jeder kritischen Analyse, Konfrontation und dem Suchen nach Alternativen steht also das möglichst tiefe Verstehen der Unterrichtsabläufe aus der Perspektive des handelnden Praktikanten. In dieser Phase sollten Fragen sehr zurückhaltend eingesetzt werden, um keine "Verhör-Situation" entstehen zu lassen. Eigene Lösungsvorschläge der Ausbilderinnen und Ausbilder sollten hier noch vermieden werden.

Besonders für die wichtigen Situationen, die weitergehend analysiert werden sollen, ist die Aufgabe der Konkretisierung entscheidend. Die Erfahrungen des Unterrichts sollten möglichst genau rekonstruiert werden ("den Unterrichtsfilm zurückspulen"). Differenzierte Nachfragen zum Wollen, Fühlen, Denken und Tun der Lehrperson und ihrer Schülerinnen und Schüler verhelfen zu einem konkreten Bild. Oft werden diese Erinnerungen durch Metaphern ausgedrückt, die die beratende Person aufgreifen kann, um mehr über entsprechende Unterrichtssituationen herauszubekommen.

In der Phase des Feedbacks werden dann Diskrepanzen und Widersprüchlichkeiten aufgegriffen, die sich bei der Rekonstruktionsphase gezeigt haben. Hier beginnt das entscheidende Wechselspiel zwischen Empathie und Konfrontation, um produktiv zu Alternativen vorzustossen. Der Berater sollte sich dabei auf Beschreibungen stützen und spezifische Informationen vor zu allgemeinen benutzen. Er sollte seine eigene

Sichtweise als solche ausdrücken, auch was ihm bei den Schilderungen des Praktikanten durch den Kopf ging. Kritische Situationen im Unterricht, die die Studierenden selbst entdeckt haben, sollten nicht zu schnell einfach als solche bestätigt werden, sondern eher dazu führen, dass solche Schwächen vom Studierenden selbst genauer analysiert werden. So werden Voraussetzungen geschaffen, dass auch Alternativen und damit Vorhaben für neue Praxisphasen entwickelt werden. Hilfreiche Fragen dafür sind z.B.:

- "Was wäre, wenn Du viel mehr Zeit oder weniger Zeit hättest?"
- Wenn Du es in einem anderen Fach machen könntest?
- Wenn Du es nur mit einem Schüler durchführen könntest?
- Wenn die Schüler genau gegenteilig reagiert hätten?"

Für die Berater selbst ist es wichtig, ab und zu sich mit Hilfe einer Kollegin oder eines Kollegen "Meta-Supervision" zu holen. Dabei werden Beratungssitzungen besprochen oder während Beratungssitzungen von einem neutralen Beobachter Hinweise gegeben, welche Reaktionen für Empathie, Konfrontation, Entwicklung von Alternativen sinnvoll wären. Entscheidend ist, dass Auszubildende, Mentorinnen und Mentoren sowie die Studierenden mit der Zeit eine übereinstimmende Sprache für die Reflexion der Unterrichtsstunden entwickeln. Deshalb ist eine intensive Teamarbeit aller Beteiligten an der berufspraktischen Ausbildung zur Entwicklung einer gemeinsamen Beratungsphilosophie notwendig.

Wichtig ist auch, dass Bewertungsgespräche von den Beratungssitzungen getrennt werden, da für sie andere Regeln gelten. Vor einer Bewertung muss eine Beratungsphase abgeschlossen sein und nach der Bewertung müssen Beratungen für die weiteren Ausbildungswege angeboten werden. Wenn möglich sollten Bewerterrolle und Supervisionsrolle getrennt werden und bei schwierigen Bewertungsverfahren mehrere Personen beteiligt sein.

Gerade ein klares, faires Verhalten in Beurteilungs- bzw. Bewertungsgesprächen stellt hohe Anforderungen an die verantwortlichen Auszubildenden und Auszubildner. Trainingsmöglichkeiten (allerdings in englischer Sprache) für solche Gespräche - realitätsnah mit freundlichen und rollenspielerfahrenen Utrechter Studierenden, die jeden "Beratungslehrling" fordern - werden auch dieses Jahr wieder in der Summer School angeboten, der man sicher das Prädikat "sehr zu empfehlen" geben kann.

Literatur

Kagan, D.M. (1992) Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. - Korthage, F.A. (1985) Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15. - Wubbels, T. & Levy, J. (1993) *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*. London: Falmer.

Michael Zutavern

Dem Bildenden in der Bildung auf der Spur

WBZ-Kurs 94.27.01, 3.-5.10.1994 in Wislikofen

Wer an diesem Kurs mit Frau Dr. Imelda Abbt teilnahm, wird nicht hurtige Erlebnisse aufzählen können.

Aber er wird (-unvergesslich-) sich erinnern, wie ein Text des Augustinus ("Der Lehrer") gemeinsam gelesen und bedacht werden konnte, in der Weise, dass ein Grundlagengespräch über Lehren und Lernen möglich wurde, unverstellt und gründlich. Unvergesslich auch das Fortschreiten zu Texten von Fichte und Jaspers in einer gemeinsamen existentiellen Linie, wo Einsichten zu Intersubjektivität und Freiheit im Gespräch reifen konnten.

Es war ein philosophisches Arbeiten mit praktischen Konsequenzen. Wer erstmals an einem solchen philosophischen Gespräch teilnahm, konnte feststellen, wie in jedem Schritt die Praxis der Beteiligten mit im Spiel war und Existenz sich erhellen konnte. Wir haben eine Art Gespräch erlebt, in das jede Lehrende, jeder Lehrende einbezogen werden sollte, wenn wir es mit Schulentwicklung ernst meinen wollten.

Werner Hegglin

Buchbesprechungen

STADLER, Peter (1993) **PESTALOZZI - Geschichtliche Biographie Band 2 - Von der Umwälzung zur Restauration**. Zürich: Neue Zürcher Zeitung. 680 Seiten, Fr. 65.--

Das Studium von Stadlers Buch ist ein aufwendiges Unternehmen. Hatte er sich im ersten Band ("Von der alten Ordnung zur Revolution", 1988) noch mit 510 Seiten begnügt, so hat man nunmehr 680 Seiten zu bewältigen, um seine Darlegungen der Jahre zwischen 1798 und 1827 ("Von der Umwälzung zur Restauration") zu rezipieren. Die Themenfülle ist dementsprechend reich. Hier das Allerwesentlichste:

Eingangs ist zu erfahren, wie Pestalozzi beim Zusammenbruch der alten Ordnung einerseits die Chance zu politischer und sozialer Erneuerung sieht und diese zu begünstigen trachtet, andererseits alles daran setzt, um ein Blutvergiessen zu vermeiden, und so natürlich prompt zwischen die Fronten gerät. Dann ist die Rede von Pestalozzis Kampf gegen den Zehnten, seinem eigentlichen politischen Lieblingsthema in jenen Jahren, aber auch von der relativen Wirkungslosigkeit seines Engagements. Sodann begegnet man Pestalozzi als Redaktor des "Helvetischen Volksblattes" und damit als dem von Minister Stapfer begünstigten Propagandisten der Helvetik, einer Aufgabe, die der Autor von "Lienhard und Gertrud" weder mit besonderem Geschick noch mit Erfolg bewältigte.

Dann folgt "Stans", Pestalozzis berühmtes Wirken im Waisenhaus, "gleichsam ein Prestigeprojekt helvetischer Wiedergutmachungspolitik" (S. 76). In Pestalozzis Biographie bedeutet der rund fünf Monate dauernde Aufenthalt die Wende: den Beginn der pädagogischen Ära, denn in Stans hat er jene pädagogischen Ideen erprobt, die in ihm in den ersten Lebensjahrzehnten heranreiften, und dann deren innere Wahrheit bestätigt gefunden. Davon kündigt sein berühmter Stanserbrief, der allerdings erst 1807 in der "Wochenschrift für Menschenbildung" veröffentlicht wurde. Stadler, als historischer Biograph, zaubert in seiner bekannt gekonnten, flüssigen und gut lesbaren Sprache das ganze Szenarium vor das innere Auge des Lesers: wie es zur Eröffnung, aber auch zur doch recht frühen Schliessung dieser Anstalt kam. Dabei verschweigt er auch die etwas zwielichtige Rolle Heinrich Zschokkes nicht, welcher der Anstalt das Lebenslicht ausblies.

Des weitern führt Stadler den Leser nach Burgdorf, zeigt ihm Pestalozzi als Günstling der Helvetik, macht ihn allmählich mit seinen legendären Mitarbeitern vertraut und lässt ihn Anteil nehmen an der schnell wachsenden Berühmtheit des Pädagogen. Nach einer Darstellung von Pestalozzis nicht eben erfolgreicher Mitwirkung in der Consulta, die Napoleon im Winter 1802/03 nach Paris zwecks Erarbeitung einer neuen Verfassung beordert hat, wendet sich der Biograph Pestalozzis Vertreibung aus Burgdorf zu (bedingt durch die neue politische Ordnung, die Mediation) und schildert die kurze Zwischenstation in Münchenbuchsee und das damit verbundene Zerwürfnis Pestalozzis mit dem Hofwiler Gutsherrn und konkurrierenden Pädagogen Philipp Emanuel von Fellenberg. Im Gegensatz zu andern Biographen, die Weiss und Schwarz eindeutig auf Pestalozzi und Fellenberg verteilen (wohl nicht ganz ohne Beeinflussung durch Jeremias Gotthelf), zeichnet Stadler im allgemeinen ein positives Bild des Berner Patriziers.

Und dann schildert Stadler über rund 300 Seiten den Aufbau, das Blühen und den Niedergang des Instituts in Yverdon sowie das meiste von dem, was sonst noch in diese 20 Jahre dauernde Spätzeit fällt, so etwa die prestigeträchtigen Begegnungen Pestalozzis mit dem russischen Zaren und dem Preussenkönig Friedrich Wilhelm III.,

insbesondere aber die für ihn so wichtige Edition seiner gesammelten Werke bei Cotta in Stuttgart und die damit zusammenhängende Errichtung einer Armenanstalt in Clindly. Gespannt ist man natürlich auf Stadlers Darstellung des Lehrerstreits mit ihren Exponenten Joseph Schmid und Johannes Niederer. Da stellt man vorerst fest, dass dieses traurige Geschehen bei ihm nicht jenen breiten Raum einnimmt, der ihm sonst zuerkannt wird. Stadler erreicht dies u. a. damit, dass er die ganze Thematik der finanziellen Forderungen und Gegenforderungen zwischen Pestalozzi bzw. Joseph Schmid auf der einen und Johannes Niederer bzw. seiner Frau Rosette geb. Kasthofer auf der andern Seite kurz abfertigt. Und wie steht es mit Stadlers Parteinahme? Zwar beansprucht er für sich Neutralität, was ihn allerdings nicht hindert, zwar nicht eindeutig für Niederer, aber doch recht klar gegen Schmid Stellung zu beziehen. Jedenfalls teilt er Niederers These (die damals natürlich auch von vielen andern vertreten wurde), Pestalozzi sei im Alter in völlige Abhängigkeit seines Intimus Joseph Schmid geraten, eine Abhängigkeit, aus der er sich nach der Verheiratung seines Stammhalters und Enkels Gottlieb mit Schmid's Schwester Katharina nicht mehr zu lösen vermochte. Damit setzt Stadler gegenüber der bekannten Schmid-Freundlichkeit und Niederer-Feindlichkeit Emanuel Dejung's und verschiedener anderer Pestalozzi-Forscher einen klaren Kontrapunkt.

Stadler wendet sich dann den drei letzten grossen Schriften Pestalozzi's zu: "Langenthaler Rede", "Meine Lebensschicksale" und "Pestalozzi's Schwanengesang", erläutert deren Entstehung und bettet sie wiederum ein in den biographischen und historischen Kontext. Dass er sich über Pestalozzi's Dummheit ereifert, den peinlichen Lehrerstreit in den "Lebensschicksalen" auszubreiten und dabei in einem Rundumschlag sein Lebenswerk (und damit natürlich auch die Leistungen seiner Mitarbeiter) zu verurteilen, ist verständlich. Pestalozzi's Leben hat denn auch tragisch geendet: Er musste und wollte - notabene ohne den Beistand Schmid's, der damals in Paris weilte - als letzte Lebenstat einen bösen Angriff seiner Gegner abwehren, die sich hinter dem 23-jährigen Junglehrer Eduard Biber versteckten, und ist darob zerbrochen. Stadler legt vor, was man über diese letzte Zeit weiss, und lässt den Leser stillen Abschied von Pestalozzi nehmen.

Die Fülle an Material, die Stadler für sein Werk beigezogen und darin einbezogen hat, ist äusserst beeindruckend. Dies war bereits im ersten Band der Fall, wo er insbesondere - und geradezu virtuos - aus seiner profunden Kenntnis der Zürcher Geschichte schöpfen konnte. Diesem zweiten Band ist darüber hinaus noch der Umstand zugute gekommen, dass Stadler's wissenschaftlicher Forschung der Fundus Dejung zugänglich wurde. Am 22. Januar 1990 ist nämlich der langjährige Bearbeiter und Redaktor der wissenschaftlichen Ausgabe von Pestalozzi's Werken, Dr. phil., Dr. h.c. Emanuel Dejung, hochbetagt gestorben. Dank der Bereitschaft seiner Erben und den Bemühungen des Pestalozzianums Zürich und der Zürcher Behörden konnte das Pestalozzianum Dejung's Pestalozzi-Nachlass übernehmen, u.a. weitgediehene Vorarbeiten für eine ganze Reihe weiterer Bände der Kritischen Ausgabe von Schriften und Briefen Pestalozzi's sowie von Briefen *an* Pestalozzi. Ohne diese Quellen wäre es kaum möglich gewesen, Pestalozzi's Leben teilweise bis in feinste Verästelungen hinaus nachzuzeichnen. Stadler ist sich der Gefahr bewusst, dass da ein Leser leicht die Übersicht verlieren könnte, und kommt ihm daher entgegen: Ein leserfreundliches Inhaltsverzeichnis von 7 Seiten bietet eine stichwortartige Auflistung der abgehandelten Themen, und das beide Bände umfassende Personenregister mit über 850 Namen verweist auf die Seitenzahlen, in denen sie erwähnt werden. Dies lässt wohl erahnen, mit welcher Hingabe sich der Autor dem informativen Detail widmet.

Damit ist bereits das wesentlichste Charakteristikum von Stadler's Pestalozzi-Biographie angesprochen: Obwohl sie - wie schon in der Rezension des ersten Bandes vermerkt - allem Anekdotischen aus dem Wege geht (und zwar auch dort, wo eindeutige

Belege vorliegen), führt sie den Leser nahe, sehr nahe heran, so dass man gelegentlich das Gefühl bekommt, mit Pestalozzi auf Du und Du zu sein. Man fühlt sich ihm verbunden, man begleitet ihn auf Schritt und Tritt, nimmt Anteil an seinen Beziehungen, an seinen Gedanken, Hoffnungen und Sorgen. Dabei hat Stadler nicht die geringste Scheu vor dem Mythos Pestalozzi, sondern löst durch seine Annäherung das Denkmalhafte allmählich auf, um einem lebendigen Wesen aus Fleisch und Blut Platz zu machen. Gelegentlich wendet er sich explizit gegen "die Pestalozzi-Verehrer" und stellt damit klar, dass er sich nicht zu ihnen rechnet. Nach der Lektüre seines Werks kommt man allerdings gar nicht mehr auf diese Vermutung, denn Stadler deckt Pestalozzis unkonventionellen Umgang mit seinen Alltagsorgen und seine Schwächen schonungslos auf: "Der grosse Mann" ist unbeholfen, unberechenbar, unzuverlässig, eitel; er neigt chronisch zu Selbstmitleid, nimmt im Versagen scheinbar alle Schuld auf sich, um sich dann doch wieder meisterhaft selbst zu rechtfertigen und jede berechnete Kritik in den Wind zu schlagen; seine Widersprüchlichkeit reicht von unentschuldbarer Naivität bis zur Schlitzohrigkeit, von Unterwürfigkeit bis zur Angeberei. Stadler belegt dies nicht bloss mit schriftlichen Äusserungen, die uns der "Vielschreiber" Pestalozzi hinterlassen hat und auch mit vielen Äusserungen seiner Mitwelt - die eben deshalb recht zahlreich sind, weil Pestalozzi wirklich sehr berühmt war (Stadler stellt ihn in dieser Hinsicht noch über Goethe; S. 465) -, sondern er kommentiert, beurteilt und kritisiert selbst frisch von der Leber weg. Das hält natürlich den Leser bei der Stange, denn dieser leitet daraus zunehmend das Recht ab, seine eigenen Urteile zu fällen und damit mit Stadler in einen unsichtbaren Diskurs einzutreten. So erhebt sich denn immer wieder die Frage - und Stadler spricht sie auch mehrmals selber aus - was denn an diesem Manne Besonderes war, das ihn so berühmt machte. Stadler versucht, dies sei gerechterweise betont, auch dies immer wieder klar zu machen: Pestalozzi war eben halt doch ein Genie, er konnte beleben, echt begeistern, ja verzaubern, sah vieles - insbesondere im Bereiche der durch die Industrialisierung entstandenen und entstehenden Probleme - klarer als andere, und hat durch seine Ausstrahlung und sein beharrliches Verfolgen seiner "Endzwecke" unmittelbar und mittelbar auf Menschen und in seine und eine künftige Zeit hinein gewirkt.

Nun werden gewiss nicht alle Kenner der Materie Stadlers Sichtweise teilen wollen, denn die vorliegende anschauliche Darstellung des Menschlich-Allzumenschlichen verdeckt doch der Tendenz nach eher die wahre Grösse Pestalozzis. Dieses - kaum wünschbare - Resultat liegt wohl teilweise bereits im Stadler'schen Ansatz begründet: Er besteht nämlich darauf, eine historische Biographie zu schreiben, und dispensiert sich immer wieder - implizit und explizit - von der Aufgabe, den philosophischen, pädagogischen oder gar theologischen Gehalt von Pestalozzis Schrifttum kompetent zu analysieren und zu würdigen. Einzig Pestalozzis soziale, politische, ökonomische und historische Gedankengänge erfahren in Stadlers Werk eine ihnen angemessene Würdigung. Was indessen in Stadlers Biographie wirklich im Zentrum steht, sind Pestalozzis konkrete Verstrickungen in gesellschaftliche Situationen. Nun mag zwar die spezifische (und das heisst bei Pestalozzi durchaus auch: teilweise neurotische) Art des Umgangs mit gesellschaftlichen Verstrickungen von grosser Vielfalt und Farbigkeit sein (Stadlers Werk spricht da Bände) - aber das, was in die Nachwelt hineinwirkt und die Genialität eines Menschen konstituiert, ist doch wesentlich das Geistige, und das ist bei Pestalozzi zuerst einmal die letztlich alles Krankhafte immer wieder transzendierende Liebe, es ist seine Tiefsicht in das Wesen des Menschseins, es ist der Reichtum und die innere Stimmigkeit seiner pädagogischen und übrigen Ideen, und es ist schliesslich auch seine ganz persönliche Art der Gotteserfahrung. Eine Biographie, die lediglich historisch sein will, folglich vor allem die historische Bedingtheit einer menschlichen Existenz aufzeigt, aber das in gewissem Sinne "überzeitliche", die Alltagsnorm übersteigende Geistige zurückstellt oder zur Darstellung an andere delegiert, wird deshalb

nicht in der Lage sein, einer Persönlichkeit in der vollen Breite und Tiefe gerecht zu werden.

Um konkreter zu werden: Zwar betont Stadler an mehreren Stellen, die Darlegung von Pestalozzis Pädagogik liege ausserhalb seines Interesses, was ihn u. a. dazu bestimmt, gewisse pädagogische Schriften (wie etwa "Geist und Herz in der Methode", 1805) unerwähnt zu lassen oder - in andern Fällen - höchstens beiläufig zu berühren; aber was bleibt von diesem grossen Erzieher übrig, wenn eine Biographie den Kern, worum sich alles dreht (und sich damals ab Burgdorf alles drehte) nicht adäquat zur Darstellung bringt? Diesen Mangel mag auch Stadler gespürt haben, denn er wird zunehmend seinem Grundsatz untreu und äussert sich - teilweise recht breit und auch sehr kritisch - über Pestalozzis Pädagogik. Hier zeigt sich dann aber, dass dem im Historischen derart versierten Autor Pestalozzis Idee der Elementarbildung in wesentlichen Belangen doch eher fremd geblieben ist. So versteht er etwa den Begriff "Kunst", den Pestalozzi als Synonym für "Hand" verwendet ("Geist, Herz und Kunst" anstelle von "Kopf, Herz und Hand"), im modernen Sinne und missdeutet ihn dementsprechend als "Interesse für künstlerische Kultur" (S. 564). Da kann man nur bedauern, dass dem Biographen ein exzellentes Forschungsinstrument noch nicht zur Verfügung stand: nämlich eine CD-ROM mit dem gesamten 42-bändigen Werk Pestalozzis inkl. weiterer Register, wissenschaftlich aufbereitet durch Prof. Leonhard Friedrich und Sylvia Springer und eben herausgegeben vom Pestalozzianum Zürich. Eine entsprechende Recherche zeigt, dass Pestalozzi den Begriff "Kunst" allein im "Schwanengesang", auf den sich Stadler bezieht, so um die 220 mal verwendet, womit sich "Kunst" als pädagogischer Schlüsselbegriff erweist, den es in seiner ganzen Tragweite zu erfassen gilt.

Ein ähnlicher Vorbehalt muss in bezug auf die Darstellung von Pestalozzis Religiosität vorgebracht werden: Zwar beurteilt Stadler immer wieder gewisse religiöse Ansichten und Äusserungen Pestalozzis aus theologischer Sicht, aber Pestalozzis existentielles Ringen mit Gott und seine wesenhafte Verwurzelung im Religiösen bleiben ausgeblendet. Es liegt nun einmal einer historischen Betrachtung eines Lebenslaufes näher, mehr auf dessen gesellschaftliche Bedingtheit und Wirkung zu sehen, als die Wurzeln individuellen Daseinserlebens aufzuspüren.

So liesse sich denn zusammenfassend sagen: Stadlers Werk ist ganz klar verdienstvoll, lesenswert, sehr informativ und bereichernd. Er verwertet ein breites Quellenmaterial und verknüpft dieses gekonnt mit jenen Schlüssen, die sich daraus ableiten lassen. Stadlers grosse Stärke liegt in der Einbettung von Pestalozzis Leben in ihren geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext, aber auch in seiner selbstverständlichen Art, Pestalozzi als Menschen und nicht als Standbild wahrzunehmen und darzustellen. Sein Mut, nicht bloss zu rapportieren, sondern Stellung zu beziehen, zu beurteilen und zu kritisieren, ist zu loben, jedoch über die Berechtigung und wohl auch über das Ausmass der von ihm vorgebrachten Kritik an Pestalozzi lässt sich im Einzelfall diskutieren. Für eine Auseinandersetzung mit der Pädagogik oder Religiosität Pestalozzis zieht man indessen mit Vorteil noch andere Literatur bei. Trotz dieses Vorbehalts ist zu betonen: Wer bereit ist zu einem gründlichen Studium von Stadlers Werk, wird reichlich belohnt. Er erfährt eine Fülle interessanter Einzelheiten, sieht diese verwoben in einen ihm kompetent nahe gebrachten geschichtlichen Zusammenhang und beginnt biographische Details in ihrer Entwicklung im Rahmen der speziellen Umstände zu verstehen.

Arthur Brühlmeier

TRESCHER, Hans-Georg, BÜTTNER, Christin und DATLER, Wilfried (Hrsg.) (1993) **Jahrbuch 5 für Psychoanalytische Pädagogik**. Mainz: Matthias Grünewald Verlag. 224 Seiten, Fr. 39.20

Das Erscheinen des Jahrbuches für Psychoanalytische Pädagogik wiederholt sich nun zum fünften Male, man könnte von der Sache her denken, das wäre für die Redaktion Anlass zur Freude. Dass dem nicht so war, lag an der Tatsache, dass Hans-Georg Trescher im Dezember 1992 völlig unerwartet verstarb. Den beiden Mitherausgebern fiel die Aufgabe zu, einen Nachruf auf den verstorbenen Kollegen an den Anfang zu stellen und dessen Artikel "Postgraduale Weiterbildung in Psychoanalytischer Pädagogik" einzuleiten. Trescher berichtet darin von einem freiwilligen dreijährigen Weiterbildungsgang für berufserfahrene Angehörige des Erziehungs-, Bildungs- und Sozialbereichs, in aller Regel hochmotivierte Menschen mit einem besonderen Engagement für ihren Beruf. Von besonderer Bedeutung ist u. a., dass es sich explizit um eine pädagogische und nicht um eine psychotherapeutische Qualifikation handelt, was verschiedene Vorteile mit sich bringt (z.B. keinen Druck in Richtung Identitätswechsel). Inhaltlich besteht der Weiterbildungsgang aus drei Säulen, aus wöchentlicher Supervision, aus wöchentlicher Theorie sowie aus Gruppenanalysen. Die klare Abgrenzung dieser drei Bereiche war Trescher ein wichtiges Anliegen. Insgesamt zeichnet sich dieses freiwillige Weiterbildungsangebot des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik durch ein klares Konzept aus.

Auch in den beiden nächsten Beiträgen des ersten Schwerpunktes geht es um Weiterbildung, Praxisreflexion und Praxisberatung. Burkhard Müller beschreibt in seinem Beitrag eine sozialpädagogische Praxisberatungsmöglichkeit für BetreuerInnen delinquenten Jugendlicher.

Im dritten Beitrag beschreibt Isca Salzberger-Wittenberg, eine langjährige führende Mitarbeiterin an der Tavistock Klinik in London, einen Fortbildungskurs zum Thema "Die emotionale Bedeutung des Lehrens und Lernens". "Ein grösseres Verständnis für das, was zwischen Lehrern und Schülern vorgeht, was Lehren und Lernen emotional bedeuten", könne das Lehren und Lernen erträglicher machen und somit die Entwicklung von allen fördern, die an Lehr- und Lernprozessen beteiligt sind. Besonders wichtige Anliegen in diesen freiwilligen Kursangeboten sind Salzberger-Wittenberg die Selbstbeobachtung, das Wahrnehmen eigener Ängste und Unsicherheiten sowie das Ertragen von Nichtwissen und Zweifeln. Am Ende zieht sie vier Konsequenzen für die Lehrerbildung und spricht die ihrer Ansicht nach im Lehrerberuf enorm verbreitete "Furcht vor Versagen, vor Kritik" an, was den Lehrkräften erschwere, zur Besprechung von emotionalen Problemen zusammenzukommen, sich gegenseitig zu unterstützen oder voneinander zu lernen (vgl. S. 51).

Den zweiten grossen Themenschwerpunkt des vorliegenden Bandes bildet die neue Diskussion um Siegfried Bernfeld, eine Auseinandersetzung, die auf den 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1992, Bernfeld-Jahr) zurückgeht. Da die Beiträge zu diesem Symposium im Kongressbericht nur in Auszügen publiziert werden konnten, wurde die Mehrzahl von ihnen in überarbeiteter Form in dieses Jahrbuch übernommen.

Spannend an diesen sieben Beiträgen zu Bernfeld sind zum Beispiel die offenen Fragen, unterschiedlichen Einschätzungen und Kritikpunkte. Um drei der sieben Beiträge herauszugreifen:

"Sankt Bernfeld?" betitelt Rolf Göppel seine Anmerkungen zum Bernfeld-Gedächtnisjahr 1992. Als 1927 die deutsche Pädagogik anlässlich des 100. Todestages von Johann Heinrich Pestalozzi diese Gründerfigur der eigenen Zunft lobte, scherte Bern-

feld aus der Linie der offiziellen Lobpreisung aus und wies in zwei Aufsätzen ("Der Irrtum des Pestalozzi" und "St. Pestalozzi" auf dessen Verstrickungen und Konflikte hin. Die eigentlichen Ideen und Ideale Pestalozzis würden schmächtig verraten, wenn sich die repressive Institution der Volksschule als die authentische Verwirklichung der Pestalozzischen Forderungen ausbe. 65 Jahre später wirft Göppel die Frage auf, ob wir nicht auch von einem "Irrtum des Bernfeld" sprechen müssen.

Auch Reinhard *Fatke* äussert kritische Überlegungen, indem er die Hypothese aufstellt, "dass Bernfeld als 'Psychoanalytischer Pädagoge' im wesentlichen Programmatischer geblieben ist, ..." (S. 79).

Für die Protest - Generation von 1968 reizvoll zu lesen sind die persönlichen Schilderungen von Reinhart *Wolff*, der sich erinnert, dass Bernfeld damals wie eine Bombe einschlug: "Hier war eine unverkürzte Psychoanalyse, eine kritische Theorie der Erziehung ('ob denn Erziehung möglich sei, und wie weit ihre Wirkung reiche'), die Konzeption des 'sozialen Ortes', die radikale Kritik der gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse" (S. 95f.).

Die letzten drei Themenschwerpunkte bilden ein Beitrag von Christiane *Hofmann* zur psychoanalytisch orientierten Arbeit mit geistig Behinderten (S.146-174), eine Literaturumschau von Wilfried *Datler* und Kornelia *Steinhardt* zu "Psychoanalyse, Pädagogik und Säuglingsforschung" (S. 175-210) sowie Rezensionen verschiedener Neuerscheinungen von 1990 bis 1992.

Wie in anderen Jahren zeichnet sich auch dieses Jahrbuch durch eine grosse Themenvielfalt aus, jüngere Forschungstrends (z.B. die Säuglingsforschung) kommen ebenso zur Sprache wie historische Betrachtungen, zum Beispiel zur Rezeption und Aktualität Siegfried Bernfelds. Wer sich über die Entwicklungen und Auseinandersetzungen der Psychoanalytischen Pädagogik auf dem laufenden halten will, dem kann dieser 5. Band wiederum sehr empfohlen werden.

Jürg Rüedi

In eigener Sache

Die BzL-Redaktion sucht zur Vervollständigung eines Bibliotheksbestandes BzL-Hefte der Jahrgänge 1982 (Nullnummer), 1983, 1984 sowie Heft 1/1989. Bitte rufen Sie uns an, falls Sie uns mit dem einen oder anderen Heft beliefern können (Tel. 01 257 27 53 oder 01 257 27 73, dienstags und mittwochs).

 Neuere didaktische Werke (Sammelrezension)

- WIATER, Werner (1993) **Unterrichten und lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik**. Donauwörth: Auer, 271 Seiten, Fr. 25.40
 - BERG, Hans Christoph (1993) **Suchlinien**. Neuwied: Luchterhand, 219 Seiten, Fr. 35.--
 - LANDOLT, Hermann (1994) **Erfolgreiches Lernen und Lehren**. Aarau: Sauerländer, 167 Seiten, ca. Fr. 36.--
 - MEYER, Paul Michael (1994) **Die biografische Schule**. Gümligen: Zytglogge, 239 Seiten, Fr. 32.--
 - NEZEL, Ivo (1994) **Individualisierung und Selbständigkeit**. Hitzkirch: Comenius-Verlag und Zürich: Pestalozzianum-Verlag, 118 Seiten, Fr. 24.80. Separatdruck des Kapitels 8: Techniken zum selbständigen Lernen (Schülerheft), 32 Seiten, Fr. 6.- (bei Sammelbestellungen Preisreduktion)
-

Wer noch Ende der 80er Jahre in erziehungswissenschaftlichen Bibliotheken nach didaktischen Büchern Ausschau hielt, der war mit seiner Suche bald am Ende. Einrätlich standen sie beieinander, die Werke von *Otto/Heimann/Schulz* ("Unterricht - Analyse und Planung"), *Aebli* ("Zwölf Grundformen des Lehrens"), *Messner* ("Unterrichten lernen"), Hilbert Meyer ("Unterrichtsmethoden") und *Grell/Grell* ("Unterrichtsrezepte").

Diese Bücher waren grossen erziehungswissenschaftlichen Paradigmen zuzuordnen: *Heimann/Otto/Schulz* der lerntheoretischen Didaktik, *Aebli* und *Messner* einer Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage, Meyer einer handlungsorientierten Didaktik und *Grell* einer rezepthaft-pragmatischen Didaktik. Sehr viel grösser war die Auswahl an allgemeindidaktischen Büchern nicht. Das hat sich in den letzten fünf bis zehn Jahren geändert.

Der erziehungswissenschaftliche Buchmarkt hat die Didaktik entdeckt, nicht zuletzt wohl deshalb, weil nachvollziehbare Didaktiken - wie etwa Karl Freys ETH-Ordner - offensichtlich einem Bedürfnis entsprechen und sich erfolgreich verkaufen. Damit wird die Szene schillernder, orientiert sich weniger als früher an erziehungswissenschaftlichen Paradigmen, wird beliebiger - postmoderner halt. Das lässt sich anhand der nachfolgenden Besprechung einiger didaktischer Werke, die im Verlauf des letzten Jahres auf dem Pult der BzL-Redaktion gelandet sind, zeigen. Biederer liegt da neben Esoterischem, Praxisorientiertes neben Wissenschaftlichem, Seriöses neben ideologisch Überformtem; einigermaßen neu ist nur das im Grunde genommen Alte, und das alles beweist eines: dass auch die Didaktik mit der Zeit geht und Modetrends unterworfen ist.

Beginnen wir bei der Verfolgung dieser Trends mit einem *serösen* Buch:

Werner Wiaters "Unterrichten und lernen. Eine Einführung in die Didaktik" wendet sich, nach eigenen Angaben, "an Leser, die Basisinformationen darüber suchen, was Didaktik ist, womit sie sich beschäftigt, wie sie ihre Aussagen und Praxisempfehlungen findet und warum sie ohne theoretische Begründung heute nicht mehr auskommt" (S. 9). In sieben als Leitfragen formulierten Kapiteln wird die zitierte Zielvorstellung zu erreichen versucht. Die Leitfragen lauten: "Was ist Didaktik?", "Wie sind die wichtigsten Begriffe in der Didaktik definiert?", "Auf welche Weise wird in der Didaktik geforscht?", "Welche Pädagogen und Philosophen sind in der Didaktik

besonders bedeutsam?" u.a.m. Als historisch bedeutsam sieht Wiater Comenius, Pestalozzi, Herbart, Schleiermacher, von Humboldt, Hegel, Harnisch, Diesterweg, Uschinski, Willmann, Lay, Meumann, Fischer und Weniger an. 18 Seiten verwendet der Autor, um das didaktisch Bedeutsame all dieser Pädagogen und Philosophen herauszuarbeiten, pro Person etwas mehr als eine Seite. Diese Bemerkung verdeutlicht, dass Wiater sich jeweils auf das absolut Notwendige und Zentrale der jeweiligen Personen beschränkt. Ebenso verfährt er mit den anderen in seinem Buch Erwähnung findenden Personen oder Konzepten. Der Begriff des Unterrichts beispielsweise wird auf zwei Seiten erklärt, die verschiedenen Aspekte des Lernens werden auf sieben Seiten abgehandelt. Die Stärken und Grenzen des Buches werden dadurch sichtbar: Es versucht, die ganze Breite des didaktischen Wissensbereiches abzudecken und zu behandeln, was auch gelingt. Das Ganze hat aber seinen Preis: Die einzelnen Informationen sind sehr knapp gehalten, fokussieren zwar auf das Wesentliche, bleiben aber eklektisch nebeneinander stehen und werden kaum aufeinander bezogen. So wird im Kapitel "Didaktische Modelle" kurz erklärt, was ein didaktisches Modell leisten will, und dann werden sechs Modelle (Didaktisches Dreieck, Strukturmodell der Berliner Didaktiker, die Modelle von *Petersen*, *Einsiedler* und *Schulz* und das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung von *Klafki*) ohne weiteren Kommentar und ohne Einbettung abgebildet. (Den Hinweis, auf wen eigentlich das oft zitierte "Didaktische Dreieck" zurückgeht, sucht man übrigens auch bei Wiater vergebens.)

Eher verwirrend als klärend wirken Wiaters Literaturhinweise. Um den Text der guten Lesbarkeit willen nicht laufend zu unterbrechen, sind die bibliographischen Angaben am Schluss jedes Kapitels aufgeführt, seltsamerweise aber nicht in alphabetischer Reihenfolge. Auch das Layout wirkt mit seinen vielen Fettdrucken und computergezeichneten Zeigefingermännchen "overdesigned" und penetrant schulmeisterlich. Empfehlen kann man das Buch trotzdem, mindestens all jenen, die einen Einstieg in die wissenschaftliche Didaktik suchen und sich deren wichtigste Konzepte aneignen wollen, z.B. Studienanfängern der Erziehungswissenschaft. Das Buch wird auch jedem Didaktiklehrer, der knappe, übersichtliche Basisinformationen zu didaktischen Themen sucht, gute Dienste leisten. Für den praktischen Einsatz im Didaktikunterricht an Lehrerbildungsstätten dürfte das Buch hingegen nicht geeignet sein, weil es keinerlei praktische Beispiele enthält und somit recht leblos wirkt.

Einen ganz anderen Charakter weisen die nächsten beiden Bücher auf. Da ist zunächst einmal ein *praxisbezogenes* Werk:

Hermann Landolts bei Sauerländer erschienenes Buch "**Erfolgreiches Lernen und Lehren**" hat mich nach dem erstmaligen Durchblättern spontan zur Anschaffung als Grundlagenlektüre in einer meiner Didaktikklassen bewogen. Beim praktischen Arbeiten mit dem Buch habe ich bald gemerkt, dass es - auf den ersten Blick nicht unmittelbar ins Auge fallende - Tücken hat. Mit einer Kritik an *Landolts* Buch zu beginnen wäre aber ungerecht. Das Werk schliesst nämlich eine seit langem bestehende Lücke im Bereich der didaktischen Publikationen, ist es doch eines der ersten Bücher, in welchem herkömmliche (Landolt nennt sie lehrerorientierte) und erweiterte (Landolt nennt sie schülerorientierte) Lernformen zusammen präsentiert werden und so eine Art integrative Didaktik, jenseits der üblichen pädagogischen Grabenkämpfe pro oder kontra "erweiterte" Lernformen, leistet. Dem eigentlichen Präsentieren der methodischen Formen geht eine Analyse der Arbeitswelt und der sozialen Realitäten voraus, welche zur Schlussfolgerung führt, dass die "immer anspruchsvoller und komplexer werdende Arbeitswelt" vermehrt persönlichen Einsatz fordere und diese Tatsache ihren pädagogischen Spiegel finde in einer "vermehrt auf das Individuum ausgerichtete[n] Erziehungs- und Bildungskonzeption" (S. 12). Lehrerinnen und Lehrer könnten da nicht mehr blosse Wissensvermittler bleiben, sondern müssten Lernanimatorinnen und Berater werden (S. 15). Unterricht solle so gestaltet sein, "dass

er die Auszubildenden zum Lernen anleitet, anregt und ermuntert und sie auch selbständig werden lässt" (S. 17). Nach dieser allgemeinen, schlagwortartig präsentierten Analyse des bildungskulturellen Rahmens folgt ein ebenso schlagwortartig abgefasstes Kapitel übers Lernen. Auf gut 20 Seiten wird die Bedeutung des Lernens für den modernen Menschen überdacht und anschliessend das Wichtigste zu den Themen "Reflexion des eigenen Lernens", "Lernenlernen" und "Lehrergesteuertes und schülerorientiertes, selbständiges Lernen" abgehandelt. Das Kernstück des Buches, die Darstellung 16 verschiedener Unterrichtsformen, ist folgendermassen strukturiert: In jede der Unterrichtsformen wird kurz *eingeführt*, dann werden *Qualitätskriterien zur Durchführung* der jeweiligen Methode angegeben und schliesslich dem Lehrer, der die jeweilige Unterrichtsform anwenden will, *die wichtigsten Verhaltensanweisungen* mit auf den Weg gegeben. Sowohl die Qualitätskriterien wie die Verhaltensmöglichkeiten sind nur mittels Stichworten aufgelistet und werden nicht in einen grösseren pädagogischen, lernpsychologischen oder didaktischen Zusammenhang gestellt. Nach einem Exkurs ins Thema "fächerübergreifender Unterricht" wird im letzten Teil des Buches die Rolle von lernpsychologischem Wissen im Unterricht reflektiert, wobei auf Themen wie die Rolle der Gefühle auf den Lernprozess oder die Gehirnhemisphärentheorie kurz eingegangen wird.

Wenn in obiger Inhaltsdarstellung das Wort "schlagwortartig" einige Male vorgekommen ist, so ist dies kein Zufall. Vielmehr ist das Adjektiv "schlagwortartig" geeignet, den Charakter des Werkes von Landolt zu kennzeichnen. Die Stärke des Buches liegt darin, dass es knapp (aber nicht unbedingt hinreichend klar) in die wichtigsten Methoden und Unterrichtsformen einführt. Es enthält sozusagen eine Instant-Didaktik. Profitieren werden davon all jene, die aus irgendeinem Grund unterrichtlich handeln müssen, aber nicht den didaktischen Professionalisierungsstandard des Lehrerberufs erreichen müssen. Sie finden auf knappem Raum eine brauchbare Einführung in unterrichtliches Geschehen. Zur Ausbildung von Lehrkräften, so habe ich im praktischen Gebrauch feststellen müssen, eignet sich das Buch weniger gut. Dies deshalb, weil Lehrer ihre Methodenwahl ja begründen können sollten, und dazu bietet Landolts Buch zu wenig Hintergrundinformation lernpsychologischer und didaktischer Art. Jene Personen aus Wirtschaft und Verwaltung, welche unterrichtlich handeln lernen müssen, ohne im Detail wissen zu wollen, warum was im Unterricht wichtig ist, werden aber sicher dankbar zu Landolts Buch greifen.

Als *gediegen* kann man Ivo Nezels im Comenius- und Pestalozzianum-Verlag publiziertes Werk **"Individualisierung und Selbständigkeit. Didaktik der psychohygienischen Unterrichts- und Lerngestaltung"** bezeichnen. Nezel steigt in seinem Praxisbezug weiter die Treppe hinauf (je nach Perspektive, die man einnimmt: die Treppe hinab) als Landolt und will nicht nur für Lehrer anwendungsfähig sein, sondern auch für Schüler, genauer für Volksschüler der 4.-9. Klasse. Deshalb ist das 8. Kapitel seines Werkes als Separatdruck für die Schülerhand erhältlich. Nezels Buch stellt sich in der Selbstdeklaration das Ziel, "die unterrichtsoptimierenden Bemühungen des Comenius in einen zeitgemässen Didaktikansatz zu integrieren, der nach Unterrichtstechniken Ausschau hält, welche die Arbeit der Lehrer und Schüler erleichtern, verkürzen und mehr Entscheidungssicherheit anbieten. Der Bezugsrahmen dieser Didaktik heisst Individualisierung und selbständiges Lernen" (S. 7). Basis der Nezelschen Ausführungen ist die Lerntypenlehre nach *Vester*. Von dieser Lerntypenlehre aus konstruiert er vielfältige Bezüge zu *Comenius* und untermauert seinen "zeitgemässen Didaktikansatz" mit dem historischen Gewicht eines Ahnvaters der Didaktik. Ob dies in der von Nezel vorgenommenen Weise zulässig ist, darüber liesse sich trefflich streiten. Die zum Teil sehr unmittelbar vorgenommenen Parallelisierungen zwischen *Comenius'* Ratschlägen und den Erkenntnissen der modernen Neuropsychologie scheinen mir manchmal etwas sehr konstruiert zu sein. Nezels Buch folgt folgendem

Aufbau: In den ersten zwei Kapiteln entwickelt er auf 15 Seiten eine kurze Theorie der Lerntypen. Es wird ersichtlich, dass eine Lehrkraft bei den Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedliche Lern dispositionen vorfindet; diese führen zu den unterschiedlichsten Lernblockaden, Lernverwirrungen, Lernhemmungen oder Lernwiderständen. Als Grundlage der unterrichtlichen Individualisierung ist die Abstimmung der vom Lehrer gestellten Aufgaben auf die je verschiedenen Lerntypen nötig, wozu Nezel im 3. Kapitel in Form von "Tests zur Erfassung des Lerntyps" das notwendige diagnostische Hilfsmittel zur Verfügung stellt. Nachdem in einem kurzen Exkurs auf *Comenius'* Ratschläge zum Lesen und Exzerpieren von Informationstexten eingegangen wird, folgen im fünften Kapitel 23 Grundsätze eines lern typengerechten Unterrichts. Insgesamt sind diese Grundsätze, die den Kern des Buches bilden, weder neu noch originell noch sehr präzise. Zwei Beispiele: Der 2. Grundsatz lautet: "Darstellung des Stoffes als einer Reihenfolge von Entdeckungen und Experimenten. a) Der Lehrer präsentiert den Stoff als eine Entwicklungsreihe wissenschaftlicher Entdeckungen. b) Der Lehrer gibt dem Schüler die Möglichkeit, durch Beobachten und Experimentieren eine wissenschaftliche Entdeckung nachzuvollziehen". Oder Grundsatz 21: "Die Erklärung eines Sachverhaltes soll dem Auswendiglernen grundsätzlich vorangehen, dieses aber nicht ersetzen." Dieser 21. didaktische Grundsatz taucht dann im nächsten Kapitel nochmals - diesmal als Grundsatz der psychohygienischen Unterrichtsgestaltung - auf. Nach einem Kapitel über "Regeln der Schulbuchentwicklung" folgt dasjenige Kapitel, das den Kauf des Buches letztlich lohnenswert macht: das für die Schülerhand gedachte Kapitel über "Techniken zum selbständigen Lernen". Kurz und prägnant, zudem optisch sehr ansprechend gestaltet, gibt Nezel den Schülern Hinweise zur Optimierung des eigenen Lernverhaltens. Ob dieses als Separatdruck erhältliche Kapitel seinen Zweck, den Schülern eine Hilfe zum "self-management" des Lernens zu bieten, erreicht, wird der Einsatz in der Praxis zeigen. Ich meine, dass die Chancen dazu gut stehen. Insgesamt siedelt sich Nezels Buch in einem Segment an, das bisher durch Armin *Beelers* Klassiker "Selbst ist der Schüler" abgedeckt wurde. Gegenüber *Beeler* ist Nezel weniger ausführlich und weniger differenziert, dafür aber prägnanter und optisch - durch Illustrationen aus *Comenius'* *Orbis pictus* aufgelockert - um einiges schöner gestaltet.

Dem nächsten Buch habe ich das Kennzeichen "*esoterisch*" verliehen. Es geht um **Paul Michael Meyers** im Zytglogge-Verlag 1994 erschienenes Werk "**Die biografische Schule**".

Paul Michael Meyers vor fünf Jahren erschienenen Buch "Liebe Eltern, die Schule ist nicht so" war ein Plädoyer für eine kindgerechte(re) Schule. Die Qualität des Buches lag darin, dass es *von* der Praxis *für* die Praxis geschrieben war. Meyers neues Buch bringt - sieht man davon ab, dass es, die esoterische Welle aufnehmend, mythische und reformpädagogische Konzepte aufeinander bezieht - gegenüber dem ersten nichts grundsätzlich Neues. Vielmehr schreibt es das Plädoyer für eine kindgerechte Schule mit einer neuen Terminologie fort und versucht, das im ersten Buch Präsentierte reflektierend und theoretisierend klarer zu fassen. Da zum Reflektieren eine minimale Systematik gehört, Meyers Gedanken aber sprunghaft dargestellt werden und dadurch wirr wirken, scheitert dieser Versuch aus meiner Optik ziemlich kläglich. Meyer trägt seine Reflexionen in lockerer, assoziativer und unsystematischer Weise vor (er selber sieht sich als "Wildschwein durch Haine schnüffeln" [S. 8]), was es schwierig macht, den "main-stream" seiner Gedanken herauszuarbeiten. Ich will es trotzdem versuchen und darlegen, wie ich Meyers Anliegen begriffen habe:

Statt der klassisch reformpädagogischen *Kindorientierung* wird von Meyer eine *Biografieorientierung* der Schule gefordert, was nichts anderes meint, als eine um den Faktor der Individualität potenzierte Kindorientierung: "Schule hat nur einen Sinn, wenn sie die Biografie jedes einzelnen Kindes aufnimmt, wenn sie mit der Biografie

und an der Biografie des Kindes arbeitet; die Biografie des Kindes 'auf- und weiter-schreibt'" (S. 7). Die Ausrichtung an der Biografie verlangt in pädagogischer Hinsicht eine Rückbesinnung auf die Grundmuster des Lebens: Mythen, Märchen und Symbole (S. 7). Mit dem Symbol der konzentrischen Kreise erklärt Meyer seinen Leserinnen und Lesern, wie er sich eine harmonisch verlaufende kindliche Biografie vorstellt: Im Zentrum steht das kindliche "Ich", der Kern der Persönlichkeit. Jede Erfahrung, die das Kind im Leben macht, wird vom "Ich" integriert und zentriert, so dass das Kind sich wie ein Baumstamm mit verschiedenen Jahrringen entwickelt. Das Zentrieren, das "Einmitten" der Erfahrungskreise ist eine zentrale "Eigenleistung des Kindes, denn auch alle bereits zentrierten Kreise können sich vorübergehend wieder verschieben. Dieses Ordnen, dieses Einordnen ist eine Arbeit, die nur vom Kind selber geleistet werden kann. Erwachsene können da gar nicht helfen, sie sollen es auch nicht versuchen. Unsere Leistung als Erwachsene besteht einzig darin, das Kind möglichst zu bewahren vor Kreisen, die sich unmöglich zentrieren lassen. Wir müssen es davor bewahren, existentielle Niederlagen zu erfahren" (S. 38-39). Was wie *Rousseaus* Konzept der negativen Erziehung tönt, wird von Meyer schulpädagogisch gewendet: *Nicht vor der Gesellschaft* und ihren Konventionen - wie bei Rousseau - muss das Kind bewahrt werden, *sondern vor* einer bestimmten Art von *Schule*. Der kindlichen Konzentration, dem Finden der eigenen Mitte steht nämlich die herkömmliche Schule mit ihrem Lektionshickhack (S. 64), mit ihren Lehrkräften, die "bekanntlich gute Anreisser und ebenso schlechte Verarbeiter" sind (S. 64) und einer Didaktik, die lediglich "bittere Stoffpillen in gefärbten Zucker eingiesst" (S. 19) entgegen. Schule muss anders werden: Sie muss nach Meyer zu einer Schule werden, die dem Kind das sukzessive Anlegen von konzentrischen Kreisen ermöglicht. Dazu ist eine Stärkung des "Ich" nötig, und das Mittel, um diese Stärkung zu erreichen, ist eine "*meditative Didaktik*". Was versteht Meyer darunter? Meditativ ist eine Didaktik dann, wenn sie das Schwergewicht auf die Stärkung der kindlichen Konzentration legt. Methodisch bedeutet das, dass in erster Linie das "Üben als meditatives, zur eigenen Mitte führendes Tun" (S. 67) gepflegt werden muss. Durch das Üben gewinnt das Kind die Überzeugung: "Das kann ich jetzt ganz", und diese Überzeugung baut das "Ich" des Kindes auf. Andere Elemente der meditativen Didaktik sind: Erzählen von Märchen und Mythen, das Malen und Betrachten von Mandalas, das "Bigeli-Rechnen", das Anlegen von Quintessenz-Karteien, das Auswendiglernen von Texten und natürlich alle Formen eigenständigen Lernens wie die Methode "Lesen durch Schreiben" (*Reichen*) (S. 102), die "methode naturelle" (*Freinet*), Wochenplan, Werkstatt (S. 120), "Selbstorganisiertes Lernen" (SOL) (S. 123ff) und Projektarbeiten (S. 134 ff). All diese Methoden werden kürzer oder länger exemplarisch dargestellt, wobei gleichzeitig vor ihnen gewarnt wird: "Methoden allein garantieren rein gar nichts. Ihren Wert erhalten sie einzig durch die Werthaltung derer, die sie anwenden. Methodenglaube ohne bewussten ethischen und moralischen, ohne politischen und sozialen Hintergrund ist ein Unding" (S. 120). Vom Wochenplan, für den er in "Liebe Eltern, die Schule ist nicht so" noch eine Lanze gebrochen hatte, schreibt Meyer jetzt: "Falsch angewandter Wochenplan produziert mehr Ängste, als er vermeidet" (S. 120) und was landauf-landab als Werkstatt-Unterricht deklariert werde, sei gelegentlich nicht mehr als ein billiger Betrug.

Das stimmt zweifellos. Nur: Weil Paul Michael Meyer den Weg wählt, Methoden einerseits mit Vehemenz anzupreisen, andererseits diese Methoden durch den Hinweis, dass sie nur dann fruchten würden, wenn sie *richtig* angewendet würden, wieder relativiert, wirkt das Buch höchst irritierend; irritierend deshalb, weil Meyer reflektierend nicht zu fassen vermag, *wie* denn die Angemessenheit der Methoden zu eruieren wäre und sich zur Begründung im Metaphorisch-Nebulösen (d.h. mit dem Rekurren auf nicht näher bezeichnete ethisch-moralisch-soziale Hintergründe des Lehrers) verliert. Kann man mit Irritationen noch relativ leicht fertig werden, weil Irritationen immerhin zu weiterer Gedankenarbeit anregen, so werden gegen Schluss des Buches die Nerven

der Leserinnen und Leser arg strapaziert, bestehen doch die letzten vierzig Seiten aus einer peinlichen Selbstbeweihräucherung. Zuerst fühlt sich Meyer bemüsst, über eine längere Strecke einen Rechtfertigungszug gegenüber Angriffen aus dem VPM zu führen, ohne zu bedenken, dass er dadurch dem VPM zu einer Prominenz verhilft, die letzterer schlicht nicht verdient - es sei denn, man billigt dem VPM zu, ein ernsthafter pädagogischer Gesprächspartner zu sein. Dann folgen noch einige Manuskriptseiten von Ansprachen, die Meyer bei Diplomübergaben und Tagungen halten durfte, ohne dass ersichtlich wäre, was diese Manuskripte mit dem Thema des Buches zu tun hätten.

Fazit: Meyers vorgängig besprochenes Werk enthält zwar interessante Ansätze, diese kommen aber noch zu unausgegoren daher. Es ist durchaus möglich, dass die Ausarbeitung von Konzepten wie der "biografischen Schule" oder der "meditativen Didaktik" lohnenswert sein könnte. Um als einen echten Beitrag an die Pädagogik oder Didaktik gelten zu können, müssten sie aber an Konsistenz, Klarheit und Nachvollziehbarkeit gewinnen.

Beenden will ich die vorliegende Sammelrezension mit einem wirklich *interessanten* Buch. Es denkt Altes neu, bzw. das Neue, das es enthält, ist eigentlich alt. Die Rede ist von Hans-Christoph Bergs 1993 im Luchterhand-Verlag herausgekommener Schrift "**Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt**".

Hans Christoph Berg, reformpädagogisch orientierter Didaktikprofessor aus Marburg, bringt es fertig, dass man als Didaktiker wieder einmal etwas wirklich Neues lesen kann, obschon der Stoff, aus welchem sein Buch - eine Sammlung von locker aufeinander bezogenen Aufsätzen - besteht, bekannt und alt ist. Im ersten Aufsatz "Zum Weitergang der Reformpädagogik" führt Berg zunächst ein neues Forschungsparadigma in die historisch orientierte Didaktik ein: Angeregt von einem germanistischen Grundlagenwerk, von Elisabeth Frenzels "Stoffe der Weltliteratur" (1970), unternimmt es Berg, "klassische" Schulstoffe (z.B. den Lehrsatz des Pythagoras) auf ihre unterrichtliche Konkretisierung im Laufe der Zeit zu befragen, d.h. Lektionsentwürfe aus verschiedensten Zeiten zu sammeln und zu schauen, wie der Pythagorasstoff bei Euklid, bei Willmann, bei Wagenschein etc. unterrichtet wurde. Auf diese Weise stellt Berg, der den Didaktiklehrer als Künstler und die Didaktik als *ars docendi* sieht, eine Lehrkunstsammlung zusammen. Wie der Regisseur im Theater für sein Publikum einen Theaterstoff inszeniert, ist es Aufgabe des Lehrers, für seine Schüler einen bestimmten Lehrstoff zu inszenieren - nach allen Regeln der didaktischen Lehrkunst. Diese Idee ist beileibe nicht neu: in den ersten drei Jahrhunderten der Didaktikgeschichte, von *Comenius* bis *Willmann*, habe ganz selbstverständlich die Gleichung "Didaktik heisst Lehrkunst" gegolten, schreibt Berg (S. 21). Durch eine Sammlung von Lehrkunststücken könne der Anfänger im Lehrerberuf an einen Traditionsstrom angeschlossen werden und müsse so das Rad der Vermittlung eines Stoffes nicht jedesmal von selber wieder erfinden. Und der Didaktiklehrer oder -dozent müsste, wie ehemals *Comenius*, *Diesterweg* und *Willmann*, ebenfalls ein Lehrmeister und ein Lehrwissenschaftler sein. Im Aufsatz "Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius" berichtet Berg, wie er selber sich aufgemacht hat, um vom Wissenschaftler zum Köhner und Künstler zu werden. In vier evangelischen Schulen wurden die Unterrichtsstoffe "Fallgesetze", "Regenbogen", "Faradays Kerze", "Fabeln nach Lessing" auf der Grundlage der Lehrkunstsammlung inszeniert. Wie Berg diese Inszenierungen zusammen mit den örtlichen Lehrkräften in Gang gesetzt hat - davon berichtet dieser Aufsatz. Es folgen anschliessend zwei Beispiele aus der bisherigen Sammlung an Lehrkunststücken: *Rousseaus* Botaniklehrbriefe und *Diesterwegs* Himmelskunde. Berg schildert dabei, wie er sich mit seinen Lehrerstudentinnen und -studenten durch Lektürearbeit dem jeweiligen Stoff in Seminaren annähert, ihn dann mit ihnen einübt und schlussendlich in Praktika real inszeniert. Dies alles ist erfrischend neu und regt

zum Weiterdenken an. Leider ist die Systematisierung nicht Bergs Stärke und so bleibt auch hier, wie bei Meyer, vieles assoziativ nebeneinander stehen. Noch schwerer als mit dem Systematisieren tut sich Berg mit dem Bibliographieren; viele interessante, im Buchtext zitierte Quellen sind nicht bibliographisch nachgewiesen.

Wer übrigens wissen möchte, wie die Lehrkunstsammlung der *Rousseauschen* Botaniklehrbriefe aussieht, der wird in Bergs Buch nicht fündig. Die eigentlichen Lehrkunststücke hat Berg in diesem Buch noch nicht veröffentlicht. Es ist zu hoffen, dass er dies gelegentlich nachholt.

Sieht man die vorgängig besprochenen Werke als Spiegel der modernen Didaktik an, so lässt sich feststellen, dass es mindestens drei Trends gibt:

- Die didaktische Literatur ist facettenreich
- Reformpädagogik hat nach wie vor Konjunktur
- Der Trend, die Inhaltsorientierung zugunsten von Lerntechniken und self-management zu unterminieren, hält an.

Wie schreibt Berg in den "Suchlinien" so schön: "Historisches Leitmotiv der Didaktik ist ihr Versuch zur Verbesserung des herrschenden schlechten Unterrichts in schlechten Schulen" (S. 15). Dies wird für die Didaktik noch längere Zeit gelten, egal welcher Trend gerade aktuell ist.

Michael Fuchs

MANTOVANI VÖGELI, Linda (1994) **Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute.** Chur/Zürich: Rüegger. 390 Seiten, Fr. 38.--

"Der Anspruch an diese Arbeit ist bescheiden und anmassend zugleich. Es ist der Versuch, einen Überblick, ein umfassendes Verständnis der weiblichen Bildungsrealität in der deutschen Schweiz aufzuarbeiten, die auf den verschiedenen Ebenen vorhandenen Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern zu benennen und in ihren gesellschaftlich gewachsenen Legitimationen und Selbstverständlichkeiten zu analysieren" (S. 9).

Damit ist in groben Zügen zusammengefasst, was Linda Mantovani Vögeli mit ihrem Buch bezweckt. Sie möchte in erster Linie eine Lücke schliessen: in der schweizerischen Schul- und Bildungsdiskussion fehle bis anhin nämlich ein umfassendes Werk, das die vielen einzelnen, grösseren und kleineren Forschungsarbeiten, die zum Thema der Mädchenbildung bereits vorliegen, zu einem Gesamtbild zusammenfügen würde.

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert. Als erstes widmet sich die Autorin einer theoretischen Fundierung der Geschlechterpolarität. Hier geht es einerseits um wissenschaftstheoretische und methodologische Fragen, andererseits werden verschiedene Aspekte, die zur Ausformung der traditionellen Geschlechterstereotype geführt haben, ausgeleuchtet; so werden beispielsweise der "Mythos der Mütterlichkeit" thematisiert, biologische Argumentationen durchleuchtet und sozialgeschichtliche Prozesse erläutert.

Der zweite Teil des Buches steht unter dem Titel "Die Bildungsgeschichte der Mädchen in der deutschen Schweiz". Er ist primär chronologisch aufgebaut und hat die Entwicklung in der ganzen Schweiz, mit Schwerpunkten in der deutschen Schweiz, im Auge. Dies impliziert, dass nur die grossen Linien der Mädchenbildungsgeschichte skizziert werden können, womit gewisse Verkürzungen verbunden sind, da nicht auf die spezifischen kantonalen oder regionalen Unterschiede eingegangen werden kann.

Einsetzend am Ende des 18. Jahrhunderts, stellt Mantovani vorerst drei Pionierinnen der allgemeinen Mädchenbildung vor: die beiden Pestalozzi-Schülerinnen Rosette Niederer-Kasthofer und Josephine Stadlin und die aristokratische Genferin Albertine Necker-de-Saussure. Hier stützt sie sich vor allem auf Vorarbeiten von Hans Ulrich Grunder (1988) und Marguerite Wazniewski (1944). In der Folge skizziert die Autorin die Lebensbedingungen der Frau im 19. Jahrhundert und die Entstehung der Mädchen-Volksschulbildung, die schliesslich auch zu einer ersten Koedukationsdebatte geführt hat. Die nachobligatorische Mädchenbildung findet in diesem Zusammenhang ebenso Erwähnung wie der Einzug der Frauen in die Universität.

Um den Bogen fertig zu spannen, wird schliesslich die Entwicklung der Mädchenbildung im 20. Jahrhundert dargestellt, dabei unter anderem auch die "partielle Öffnung des Berufsbildungssystems für die Mädchen".

Der dritte und relativ umfangreiche Teil des Buches befasst sich mit der "heutigen Bildungsrealität der Mädchen in der deutschen Schweiz". Vorerst verweist Mantovani auf gesellschaftspolitische Zusammenhänge - "Die Schule kann nicht lehren, was die Gesellschaft nicht weiss" -, indem sie versucht, die heutige gesellschaftliche und wirtschaftliche Realität der Gleichberechtigung in der Schweiz aufzuzeigen. Anschliessend wird die Situation und Stellung der Mädchen und Frauen im gegenwärtigen Bildungssystem skizziert, hier insbesondere auf ihre Untervertretung in höheren Bildungsgängen hingewiesen. Dieser Umstand steht in krassem Gegensatz zu den durchwegs besseren Schulleistungen der Mädchen während ihrer Grundschulzeit. "Prägungen durch Rollennormen in der Schule", "Interessens- und Verhaltensprägungen durch die Koedukation", "geschlechtsspezifische Verzerrungen der Selbstwertentwicklung" bilden in der Folge weitere thematische Aspekte, die Mantovani aufgreift und anhand vorliegender Studien (v.a. deutscher Herkunft) diskutiert. Im Schlusskapitel skizziert die Autorin "Wege zum Abbau der täglichen Diskriminierungen in der Schule". Dabei werden u.a. Themen angeschnitten wie "Lerninhalte", "die Einbindung der Mütter als Vorbild für Töchter und Söhne", "die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden" und "Gewalt in der Schule".

Der angestrebte und hier nun vorgelegte Überblick über die Mädchenbildungsforschung ist informativ und gut lesbar und eignet sich von daher gut zur Verwendung in der Lehrerbildung. In diesem Sinne schliesst das Buch sicher eine wichtige Lücke, existierte bis anhin doch keine zusammenfassende Überblicksdarstellung zur Mädchenbildung in der Schweiz. Das Werk richtet sich denn auch explizit an "Lehrerinnen und Lehrer, an interessierte Mütter und Väter, an Bildungsverantwortliche und Schulbehörden" (rückseitiger Klappentext); inwiefern das vorliegende Werk auch wissenschaftlichen Standards genügen soll, wird aus den Erläuterungen der Autorin nicht ganz klar. Einerseits erwähnt sie in der Einleitung (im Gegensatz zum Klappentext) auch die "Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler" als Adressaten (S. 8); zudem gibt sie im ersten Teil einen groben Überblick über die "feministische (Bildungs)forschung", in deren Rahmen sie auch ihre eigene Arbeit verortet. Andererseits ist eine eigene Forschungsthese im Buch nicht auszumachen, die aufgeführten Konzepte werden kaum kritisch miteinander verglichen, sondern zusammenfassend dargestellt und aneinandergereiht. In diesem Sinn hat das Werk - schon von seinem Anspruch her, ein "Gesamtbild" zu vermitteln - viel eher Lehrbuchcharakter, als dass es als weiterer eigenständiger Forschungsbeitrag zu betrachten wäre. Wie bereits erwähnt, will Linda Mantovani ja auch gar nicht in erster Linie neue Erkenntnisse im angesprochenen Themenbereich präsentieren, sondern bereits vorhandene Studien und Untersuchungen zu einer Gesamtschau zusammenstellen. Es ist deshalb etwas irreleitend, wenn sie im Vorspann schreibt: "Die hier *erstmal*s aufgearbeitete Geschichte der deutschschweizerischen Mädchenbildung zielt darauf, deren Entstehung zu verstehen" (S. 20; Hervorhebung CH). Gerade die Darstellungen im historischen Teil des Buches

basieren zum grössten Teil auf Sekundärliteratur, also auf Studien von anderen Forscherinnen und Forschern und kaum auf eigenen Forschungsarbeiten und Originalquellenstudien der Autorin. Es ist demnach nicht so, dass die Geschichte hier "erstmals" aufgearbeitet wird, sondern die verschiedenen bereits aufgearbeiteten Teilaspekte werden aufgegriffen und zu einem Überblick vereint. Dass die dadurch entstehende Gesamtbetrachtung keineswegs vollständig sein kann, ist naheliegend; entsprechende Hinweise der Autorin sucht man indes vergeblich: es wird kaum auf bestehende Forschungslücken und -desiderata aufmerksam gemacht. Dieses Manko lässt sich in einem als Lehrbuch geplanten Werk sicher eher verkraften als in einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit, als welche die Autorin ihr Werk anscheinend doch verstanden haben will. Ihr Hauptanliegen scheint in erster Linie darin zu bestehen, die Ergebnisse der feministischen Schulforschung bekannt zu machen (dies zeigt auch die ausführliche Bibliographie am Schluss des Buches, die über das im Text explizit erwähnte Material hinausgeht); dass sie dies in einer unkritisch rezipierenden Art und Weise tut, mag aus frauenpolitischen Gründen nachvollziehbar sein, es fragt sich aber, ob sie damit aus wissenschaftlicher Sicht der feministischen Sache einen wirklichen Dienst erweist, oder ob sie nicht wieder dem alten, v.a. von der männlich dominierten Wissenschaftsgilde immer wieder erhobenen Vorwurf, frauenspezifische Arbeiten seien einseitig, interessegeleitet und daher wenig objektiv, Vorschub leistet. Genau diesem Vorwurf versucht Mantovani den Wind aus den Segeln zu nehmen, wenn sie in der Einleitung ihr feministisches Wissenschaftsverständnis, "welches Wissenschaft verknüpft mit dem politischen Anspruch beizutragen zur Überwindung der geschlechterhierarchischen Herrschaftsverhältnisse" (S. 10), erläutert. Damit schwingt bereits zu Beginn ein recht kämpferischer Unterton mit, der sich auch darin ausdrückt, dass die Argumentation aus einer gewissen Defensivhaltung heraus geführt wird; so wird beispielsweise im Überblick über das Buch angemerkt: "In diesem Sinn ist dieses erste Kapitel auch ein vorweggenommener Beleg, dass diese Arbeit ernst zu nehmen ist" (S. 11). Das Feindbild "männlich dominierte Wissenschaft", das damit einmal mehr beschworen wird, verhärtet sich mit solchen Äusserungen, die vehemente Abgrenzung davon verstärkt die Polarisierung und Polemisierung der Thematik m.E. unnötig und fördert allenfalls die Gettoisierung der feministischen Forschung.

Ohne einem vorbehaltlosen Anbieten an männlich konnotierte Wissenschaftsstandards das Wort reden zu wollen, sei doch in Frage gestellt, ob das Entstehen für feministische Anliegen gleichgesetzt werden soll mit einer unkritischen Rezeption der einschlägigen Konzepte; dahinter steht vermutlich ein eher verkürztes Verständnis über Sinn und Zweck von Kritik. Konstruktive vergleichende Kritik kann eine Sache weiter vorantreiben, auf noch zu bearbeitende Aspekte hinweisen und neue Zusammenhänge aufzeigen - dies alles ist gewiss auch im Sinne einer feministischen Wissenschaft wünschbar und erstrebenswert.

Christine Hofer

Zeitschriftenspiegel

(BJ)	<i>British Journal of Educational Psychology</i> . London: The British Psychological Society.
(BJES)	<i>British Journal of Educational Studies</i> . Oxford: Blackwell Publishers.
(CI)	<i>Cognition and Instruction</i> . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
(DS)	<i>Die Deutsche Schule</i> . Weinheim: Juventa.
(EP)	<i>Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung</i> . Landau: Empirische Pädagogik e.V.
(EuU)	<i>Erziehung und Unterricht. Österreich. Pädagogische Zeitschrift</i> . Wien: ÖpV Pädag. Verlag.
(FU)	<i>Der fremdsprachliche Unterricht</i> . Velber: Friedrich
(GR)	<i>Grundschule</i> . Braunschweig: Westermann.
(NSP)	<i>Die neue Schulpraxis</i> . St. Gallen: Zollikofer.
(P)	<i>Pädagogik</i> . Weinheim/Basel: Beltz.
(PädF)	<i>Pädagogische Führung. Zeitsch. für Schulleitung und Schulberatung</i> . Neuwied: Luchterhand.
(PF)	<i>Pädagogisches Forum. Zeitschrift für schulische Modelle, soziale Probleme und pädagogische Forschung</i> . Hohengehren: Schneider Verlag.
(PR)	<i>Pädagogische Rundschau</i> . Frankfurt a.Main: Peter Lang.
(RER)	<i>Review of Educational Research</i> . Washington: American Educational Research Association (AERA) Publication Department.
(S&K)	<i>Sprache und Kognition. Zeitschrift für Sprach- und Kognitionspsychologie und ihre Grenzgebiete</i> . Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.
(SLZ)	<i>Schweizer Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung</i> . Organ des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH). Zürich: Zürcher Zeitschriften-Verlag.
(TCR)	<i>Teachers College Record</i> . Columbia University.
(TTE)	<i>Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies</i> . Oxford OX5 JGB, UK: Elsevier Science Ltd.
(UW)	<i>Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung</i> . Weinheim: Juventa Verlag GmbH.
(ZfP)	<i>Zeitschrift für Pädagogik</i> . Weinheim/Basel: Beltz.
(ZPP)	<i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> . Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.

Allgemeine Pädagogik

- Bergner, R.: Die Berthold-Otto-Schule in Magdeburg. Vom Gesamtunterricht an einer höheren Schule (P, 47. Jg., 1, 1995, 50-57).
- Flitner, A.: Reformthemen, Klassikerlektüre und Impulse des 20. Jahrhunderts. Replik auf Hans-Ulrich Grunder (ZfP, 40. Jg., Heft 5, Nov./Dez. 1994, 941-944).
- Grunder, H.-U.: Reform der Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit Andreas Flitner (ZfP, 40. Jg., Heft 5, Nov./Dez. 1994, 925-940).
- Herrmann, U. & Oelkers, J.: Reformpädagogik - ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem (ZfP, 40. Jg., Heft 4, Juli/August 1994, 541-583).
- Homfeldt, H.G. & Schulze, J.: Pädagogik in der Erlebnisgesellschaft - Chancen für das Subjekt? (PF, 4, 1994, 181-187).
- Issing, L.J.: Von der Mediendidaktik zur Multimedia-Didaktik (UW, 22. Jg., Heft 3, 1994, 267-284).
- Jansen, H.: Fördert der Besuch des Schulkindergartens die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten? (ZPP, 8. Jg., Heft 3/4, Dez. 1994, 117-122).
- Krause, G.: Wie Studierende den Besuch von Lehrveranstaltungen planen - die Bedeutung besuchsrelevanter Ziele und Lehrveranstaltungsmerkmale (EP, 8. Jg., 4, 1994, 419-455).
- Lehberger, R.: Unbekannte Reformschulen der Weimarer Republik, Einführung (P, 47. Jg., 1, 1995, 48-49).
- Rhyn, H.: Allgemeinbildung, Staat und Politik. Zur aktuellen Diskussion um die angelsächsische "liberal education" (ZfP, 40. Jg., Heft 4, Juli/August 1994, 607-625).
- Specht, W.: Gute Schulen - Schlechte Schulen? Anmerkungen zum "profil-Extra"-Heft vom Oktober 1994 (EuU, 144. Jg., 10, 1994, 665-670).
- Stamm, M.: "Ich muss einfach spicken..." (SLZ, 139. Jg., Heft 2, 26.1.95, 8-12).
- Tenorth H.-E.: "Reformpädagogik" - erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen (ZfP, 40. Jg., Heft 4, Juli/August 1994, 585-604).
- Westbrook, R.B.: On the Private Life of a Public Philosopher: John Dewey in Love (TCR, Vol. 96, 2, 1994, 183-197).

- Westphalen, K.: Die Vernebelung der sozialistischen Pädagogik. Neue Strategien der alten Linken. (PR, 48. Jg., Heft 6, Dez. 1994, 655-666).
- Winger, M.: Unterrichtsanalysen und Lehrerrollen als Gegenstand einer schulzentrierten Lehrerfortbildung (EuU, 144. Jg., 10, 1994, 671-678).

Pädagogische Psychologie

- Cardelle-Elawar, M.: Effects of Metacognitive Instruction on Low Achievers in Mathematics Problems (TTE, Vol. 11, 1, 1995, 81-96).
- Dyne, A.M., Taylor, P.G. & Boulton-Lewis, G.M.: Information processing and the learning context: an analysis from recent perspectives in cognitive psychology (BJ, Vol. 64, 3, 1994, 359-372).
- Farnham-Diggory, S.: Paradigms of Knowledge and Instruction (RER, Vol. 64, 3, 1994, 463-477).
- Hatton, N. & Smith, D.: Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation (TTE, Vol. 11, 1, 1995, 33-50).
- Pirolli, P. & Recker, M.: Learning Strategies and Transfer in the Domain of Programming (CI, Vol. 12, 3, 1994, 235-275).
- Robert, P. & Simons, J.: Verschiedene Formen von Lernen und Lernfertigkeiten. Organisationen (UW, 22. Jg., Heft 3, 1994, 243-266).
- Schneider, W.: Lese-Rechtschreib-Forschung heute: Einführung (ZPP, 8. Jg., Heft 3/4, Dez. 1994, 117-122).
- Wild, K.-P. & Stapf, K.-H.: Kategoriale Gedächtnislisten und Abrufprozesse im Kurzzeitgedächtnis bei älteren und jüngeren Menschen (S&K, Bd. 13, Heft 3, 1994, 138-145).

Schulentwicklung/Schulorganisation/Bildungsforschung

- Bönsch, M.: Defizite einer Theorie der Schule oder der Schultheoretiker? (DS, 86. Jg., Heft 4, 1994, 515-516).
- Buhren, C.G.: Auch Schulen können lernen - Organisationsentwicklung in der Praxis (PF, 4, 1994, 175-180).
- Cockburn, A.: Teachers' Experience of Time: Some Implications for Future Research (BJES, Vol. 42, 4, 1994, 375-387).
- Croll, P., Abbott, D., Broadfoot, P., Osborn, M. & Pollard, A.: Teachers and Education Policy: Roles and Models (BJES, Vol. 42, 4, 1994, 333-347).
- Mortimore, P.: Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft (ZfP, 32. Beiheft, 1994, 117-134).
- Rauch, F.: Rollenverhandeln: Eine Methode der Teamentwicklung (EuU, 144. Jg., 10, 1994, 682-685).
- Schlee, J.: Kollegiale Beratung und Supervision - Hilfe zur Selbsthilfe (DS, 86. Jg., Heft 4, 1994, 496-505).
- Schlömerkemper, J.: Schultheorie und Beratung. Mutmassungen über erfolgreiche Supervision in der Schule (DS, 86. Jg., Heft 4, 1994, 506-514).
- Sumetzberger, W.: Rahmenbedingungen für Beratung an Schulen (EuU, 144. Jg., 10, 1994, 619-625).
- Sumetzberger, W.: Schlussfolgerungen zur Organisation eines Beratungsangebotes für Schulen (EuU, 144. Jg., 10, 1994, 626-629).

Didaktik

- Glinz, H.: Wie kommt es vom Wort im Kopf zum Buchstabenkomplex auf dem Papier? (GR, 27. Jg., Heft 1, Jan. 1995, 11-14).
- Jung, U.O.H. & Erdmenger, M.: Video: Facilitating the Foreign Language Learner's Task (FU, 28. Jg., Heft 16, 4, 1994, 4-13).
- Krauthausen, G.: Neues Lernen mit "Neuen Medien"? Der Computer im Unterricht der Primarschule (NSP, 65. Jg., 1, 1995, 5-11).
- Kuppert, H.: Gewusst wie. Methodenlernen als Aufgabe der Schule (P, 47. Jg., 1, 1995, 6-10).
- Malycha, A.: Projekt "Lernen lernen". Lerntage zu Beginn der fünften Klasse (P, 47. Jg., 1, 1995, 11-19).

Neuerscheinungen

aus den Gebieten Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Psychologie,
(Fach-)Didaktik, Schultheorie und Erwachsenenbildung

Psychologie und Pädagogische Psychologie

- Arndt, E., Büttner, Ch., Cohn, R.C. et al. (1994) *Aggression in Gruppen* (Reihe Aspekte TZI). Mainz: Matthias Grünewald.
- Aronson, E. (1994) *Sozialpsychologie*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Birbaum, N. (1993) *The Structure of Emotion. Psychophysiological, Cognitive and Clinical Aspects*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Böhm, G. (1994) *Die kognitive Struktur kausaler Alltagserklärungen*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Bracht, E. (1994) *Multikulturell leben lernen. Psychologische Bedingungen universalen Denkens und Handelns*. Heidelberg: Asanger.
- Crick, F. (1994) *Was die Seele wirklich ist. Die naturwissenschaftliche Erforschung des Bewusstseins*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Dorsch, F., Häcker, H. & Stapf, K.-H. (Hrsg.) *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*, 12. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Edelstein, W. & Hoppe-Graf, S. (1993) *Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Faltermaier, T. & Mayring, Ph. (1994) *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters*. Frankfurt a.M., Leipzig: Insel.
- Frdrowitz, J., Matejovski, D. & Kaiser, G. (Hrsg.) (1994) *Neuroworlds. Gehirn-Geist-Kultur*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Fend, H. (1994) *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Fürst, G. (1994) *Familiäre Lebensbedingungen und die subjektive Bedeutsamkeit der Medien Fernsehen und Videospiele für 12- bis 14jährige Kinder. Integration von qualitativen und quantitativen Methoden in der Medienpsychologie*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Gardner, H. (1994) *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Graumann, C., Foppa, K. u.a. (1994) *Sprache und Kognition*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Herrmann, T., Grabowski, J. (1994) *Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Hofstadter, D.R. (1994) *Metamagicum. Fragen nach der Essenz von Geist und Struktur*. München: DTV-Clett-Cotta.
- Hussy, W. (1994) *Denken und Problemlösen*. Frankfurt a.M., Leipzig: Insel.
- Jüttemann, G. (1994) *Persönlichkeitspsychologie*. Heidelberg: Asanger.
- Kaul, T. (1994) *Problemlösestrukturen im Unterricht. Eine interaktionsanalytische Studie zum Lehrer-Schüler Verhalten im Unterricht der Gehörlosenschule*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Krems, J. F. (1994) *Wissensbasierte Urteilsbildung. Diagnostisches Problemlösen durch Experten und Expertensysteme*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Langenbach, Ch. (1994) *Musikverhalten und Persönlichkeit 16-bis 18jähriger Schüler*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Langer-Küttner, Ch. (1994) *Gestalt und Konstruktion. Die Entwicklung der grafischen Kompetenz beim Kind*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Metzig, W. & Schuster, M. (1993) *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.

- Mietzel, G. (1994) *Wege in die Psychologie. 7. völlig überarbeitete Auflage.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- O'Hanlon, W.H. & Hexum, A. L. (1994) *Milton H. Ericksons gesammelte Fälle.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pedersen, L.E. (1994) *Das Weibliche im Mann. Eine Psychologie des Mannes.* München: DTV.
- Rauchfleisch, U. (1994) *Testpsychologie. Einführung in die Psychodiagnostik.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Riedi, A. M. & Häubi-Sieber M. (Hrsg.) (1994) *Sexuelle Ausbeutung von Kindern.* Zürich: Rüegger.
- Riedl, R. (1994) *Mit dem Kopf durch die Wand. Die biologischen Grenzen des Denkens.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Scategni, W. (1994) *Das Psychodrama.* Solothurn: Walter.
- Ulich, D. & Mayring, Ph. (1994) *Psychologie der Emotionen.* Frankfurt a.M., Leipzig: Insel.
- Watzlawick, P. (1994) *Vom Schlechten des Guten oder Hekates Lösungen.* München: DTV.
- Weidenmann, B. (1994) *Wissenserwerb mit Bildern.* Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Winnicott, D. (1994) *Kinder. Gespräche mit Eltern.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ziegler, A. (1994) *Die Entwicklung schlussfolgernden Denkens.* Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Didaktik / Fachdidaktik

- Affeldt, M. (1994) *Erlebnisorientierte Gruppenarbeit in der Schule. Methoden-Bausteine für die Praxis.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aregger, K. (1994) *Didaktische Prinzipien.* Aarau: Sauerländer.
- Ehnert, R. & Schröder, H. (Hrsg.) (1994) *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern. (2., korrigierte Auflage).* Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Glumpler, E. (1994) *Interkulturelles Lernen im Sachunterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landwehr, N. (1994) *Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufe II sowie in der Lehrer- und Erwachsenenbildung.* Aarau: Sauerländer.
- Nezel, I. (1994) *Individualisierung und Selbständigkeit. Didaktik der psychohygienischen Unterrichts- und Lerngestaltung.* Hitzkirch: Comenius Verlag. (Dazugehörend: *Techniken zum selbständigen Lernen. Für Schülerinnen und Schüler ab 5. Jahrgangsklasse der Volksschule.* Hitzkirch: Comenius Verlag.)
- Petersen, J. & Reinert, B. (Hrsg.) (1994) *Lehren und Lernen im Umfeld neuer Technologien. Reflexionen vor Ort.* Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Sennlaub, G. (1994) *Spass beim Schreiben oder Aufsatzerziehung?* Frankfurt a.M., Leipzig: Insel.
- Sieber, P. (1994) *Sprachfähigkeiten - besser als ihr Ruf und nötiger denn je.* Aarau: Sauerländer.
- Tulodziecki, G. (1994) *Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Allgemeine Pädagogik / Erziehungshistorie / Philosophie

- Badry, E. u.a. (1994) *Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder.* Neuwied: Luchterhand.
- Barabas, F. & Erler, M. (1994) *Die Familie. Einführung in Soziologie und Recht. Grundlagentexte.* Weinheim/Bergstrasse: Juventa.

- Baus, M. (1994) *Professorinnen an deutschen Universitäten. Analyse des Berufserfolgs*. Heidelberg: Asanger.
- Bearth, T., Fries, T. & Stahel, A. (Hrsg.) (1994) *Dialog*. Zürich: vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.
- Benner, D. (1994) *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Beuscher, B. (Hrsg.) (1994) *Schnittstelle Mensch. Menschen und Computer - Erfahrungen zwischen Technologie und Anthropologie*. Heidelberg: Asanger.
- Bleidick, U. (1994) *Einführung in die Behindertenpädagogik*. 3 Bände. Frankfurt a.M., Leipzig: Insel.
- Büchner, P. (1994) *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa-DJI.
- Büeler, X. (1994) *System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Dewe, B. (1994) *Grundlagen nachschulischer Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fatke, R. (Hrsg.) (1994) *Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goetze, H. (Hrsg.) (1994) *Pädagogik bei Verhaltensstörungen - Innovationen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Han, Y.-Y. (1994) *Eduard Sprangers Pädagogik. Moralische Erziehung als Brennpunkt des Geisteslebens*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Heitmeyer, W. (1994) *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Kosack, W. (1994) *Mädchen im Technikunterricht. Das Wahlverhalten von Jungen und Mädchen bezüglich des Wahlpflichtfachs Natur und Technik in der Realschule - Eine empirische Studie zum Einfluss ausgewählter Unterrichtsaspekte auf geschlechtsspezifische Wahlentscheidungen*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Lessing, H.-U. & Mutzenbecher, A. (Hrsg.) (1994) *Josef König / Helmuth Plessner. Briefwechsel 1923-1933*. Freiburg: Karl Alber.
- Martial, I. von, Ludwig, H. & Pühse, U. (Hrsg.) (1994) *Schulpädagogik heute - Probleme und Perspektiven*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Martin, M. (1994) *Anthroposophie - was ist das? Versuch einer Einführung in die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners*. Dornach: Novalis Verlag.
- Mauerer-Wengorz, M. (1994) *Berufsethos von Lehrern - Schwerpunkte und Dimensionen. Eine Fallstudie an Kollegien von 5 Gymnasien zum pädagogischen Konsens*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Missmahl-Maurer, S. (1994) *Maria Montessori. Neuere Untersuchungen zur Aktualität und Modernität ihres pädagogischen Denkens*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Müller, G. (1994) *Die Schule von aussen gesehen. Karikaturen zum Mehrfachgebrauch*. Luzern: Arbeitsstelle für Bildungsfragen.
- Nietzsche, F. (1994) *Frühe Schriften 1854-1869*. München: DTV.
- Paul, J. (1995) *Leben des vergnügten Schulmeisterleins Maria Wutz*. Frankfurt a.M., Leipzig: Insel.
- Pechtl, S. (1994) *Chancengleichheit zwischen Knaben und Mädchen. Ein Überblick über die feministische Schulforschung mit Bezugnahme auf das gegenwärtige österreichische Bildungssystem*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Pestalozzi, J. H. (1994⁵) *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Hrsg. von A. Reble. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinhard, A. (1994) *Die Karriere des Robinson Crusoe vom literarischen zum pädagogischen Helden*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Reiss, G. (Hrsg.) (1994) *Schule und Stadt*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.
- Rusch, R. (1994) *Kinder schreiben über Erlebnisse, Ängste und Auswege*. München: DTV.

- Schulp-Hirsch, G. (1994) *Hermeneutische Pädagogik: Pädagogische Theorie im Primat erzieherischer Praxis. Studien zum Zusammenhang von Erkenntnis- und Handlungstheorie*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Steiner, R. (1994) *Dokumente zu "Die Philosophie der Freiheit"*. Faksimilierte Erstausgabe (1894) mit Rudolf Steiners handschriftlichen Ergänzungen u.a.m. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Sticher-Gil, B. (1994) *Selbstenwicklung im Pädagogikstudium. Theoretische Überlegungen und Leitperspektiven*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Stolz, G. & Schwarz, B. (Hrsg.) (1994) *Schule und Unterricht. Gegenwärtige Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Themenheft Bildung 2/94: Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Luzern. Arbeitsstelle für Bildungsfragen.
- Winnicott, D. W. (1994) *Die menschliche Natur*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Zeiger, H. & Zeiger, Helga (1994) *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Grossstadtkindern*. Weinheim/Bergstrasse: Juventa.

Erziehungs- und Schultheorie / Verschiedenes

- Aurin, K. (1994) *Gemeinsam Schule machen. Schüler - Lehrer - Eltern - ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bräm, D. (1994) *Von der Ausbildung in den Beruf. Eine Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarlehrerbildung an der Universität Zürich zu Studium und erster Berufspraxis*. Dissertation Universität Zürich (erhältlich beim Autor: Mönchhofstr. 5, 8802 Kilchberg/ZH).
- Bussmann, W. (1994) *Lernen in Verwaltungen und Policy-Netzwerken*. Zürich, Chur: Rüegger.
- Diehl, M. (1994) *Möglichkeiten und Grenzen kulturspezifisch orientierter Berufsbildung. Dargestellt am Beispiel von Berufsbildungsmassnahmen in ländlichen und städtischen Regionen und des informellen Sektors in Indien und Pakistan*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Eichhorn, H., Staffelbach, F. & Zaugg, F. (1993) *Schulen unterwegs. Anregungen zur Entwicklung von Schulen*. Aarau: Sauerländer.
- Hösl-Kulike, C. (1994) *Schule aus Elternsicht. Fallstudien über das Verständnis von Schule und die Kooperation mit ihr*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Hübner, P. (Hrsg.) (1994) *Lehrerbildung im vereinigten Deutschland. Referate eines Colloquiums zu Fragen der Gestaltung der zukünftigen Lehrerbildung*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Lehner, H. (1994) *Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rudow, B. (1994) *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.
- Terhart, E. et al (1994) *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Waldvogel, M. (1994) *Schule zwischen Stoff, Stress und fehlenden Visionen. Auf dem Weg zu mehr Nachhaltigkeit*. München: Lexika Verlag.
- Zehetner, F. (1994) *Keine akademische Ausbildung für Pflichtschullehrer in Österreich. Akademisierungsbestrebungen der letzten 120 Jahre*. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.

Veranstaltungskalender

27.-28.3.1995 in Schwarzenberg

LehrerInnenbeurteilung

Wie können Modelle regelmässiger formativer Beurteilung der Lehrkräfte aussehen?

Anmeldung: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041 25 99 11, Fax 041 22 00 79.

1./2.4.1995 in Zürich (Paulus-Akademie)

Alle wollen es, viele tun es, wir sprechen darüber: Sex

Über Sexualität wird viel geschrieben, aber über eigene Erfahrungen zu sprechen und Worte zu finden für unser Erleben ist oft schwierig. Gerade im Zusammenhang mit AIDS ist dies dringend notwendig. Mit der Theatergruppe "zamt und zunder", den Psychologinnen Friederike Geray und Annemarie Litschgi, dem Psychologen Thomas Pfister und zwei Vertreter/innen von "people with Aids".

Veranstaltung für Jugendliche, Jugendarbeiter/innen, Lehrpersonen und Interessierte.

Organisation: Organisation und Kontaktstelle aller Jugendvereinigungen OKAJ Zürich und Paulus-Akademie, Zürich.

Information und Programm: Paulus-Akademie, Carl-Spittelerstrasse 38, Postfach 361, 8053 Zürich. Tel. 01 381 34 00, Fax 01 381 95 01.

3.-7.4.1995 in Zürich, Birr, Stans, Burgdorf und Yverdon

Auf den Spuren Pestalozzis

Auskunft: Walter Weibel, Erziehungsdepartement des Kt. Aargau, Pädagogische Arbeitsstelle, Postfach, 5001 Aarau, Tel. 064/21 21 42.

Anmeldung: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041 25 99 11, Fax 041 22 00 79.

26.-29.4.1995 in Würzburg

Entwicklungsstörungen - Psychische Störungen und Schule

XXIV. Wissenschaftliche Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Information: C.C.M. Cologne Communication Management GmbH, Postfach 18 01 80, D-50504 Köln.

11./12.5. 1995 in Eschweiler-Weisweiler/BRD

Pädagogik in Bewegung. Integrationspädagogik. Schule als Lebens- und Erfahrungsraum für alle Kinder

2. Symposium der Astrid-Lindgren-Schule Kreis Aachen.

Information: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule, Hühelner Strasse 206, D-52249 Eschweiler.

20./21.5.1995 in Zürich

Internationale Psychodrama-Konferenz

Information: Schwedisches Moreno Institut Anja Puhmann, Bannstrasse 72, 8158 Regensberg.

22.-24.6.1995 in Zürich (Paulus-Akademie)

Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Jungen

Beruflicher Weiterbildungskurs für Frauen aus dem Sozial-, Rechts- und Gesundheitswesen, Jugendarbeiterinnen, Lehrerinnen und weitere Interessierte.

Kursleitung: Annemarie Leiser und Susanne Eberle, Zürich.

Information und Programm: Paulus-Akademie, Carl-Spittelerstrasse 38, Postfach 361, 8053 Zürich, Tel. 01 381 34 00, Fax 01 381 95 01.

10.-28.7.1995 in Kreuzlingen

Schweiz. Lehrerinnen- und Lehrerbildungskurse

Information und Kursprogramm: Sekretariat SVSF, Postfach, 4434 Hölstein, Tel. 061 951 23 33, Fax 061 951 23 55.

13./14.7.1995 in Konstanz

Kindergarten wohin? Traum - Vision - Realität

Konzeptionelle Entwicklung im Kindergarten, Übergang Kindergarten - Schule, Ausbildung KindergärtnerIn in der Zukunft, Arbeitsalltag, Rolle und Selbstbild.
Information und Programm: Sekretariat SVSF, Postfach, 4434 Hölstein, Tel. 061 951 23 33, Fax 061 951 23 55.

Erwachsenengemässe Lehr- und Lernformen - Lernberatung - kollegiale Beratung - Intervention

17.-21.7.1995: Aufbaukurs 1: Der lange Weg vom Wissen zum Handeln und vom Handeln zum Wissen.
19.-20.2.1996: Aufbaukurs 2: Einstieg in kollegiale Praxisberatung.
15.-19.7.1996: Aufbaukurs 3: Lernberatung - kollegiale Beratung und Intervention.
Referent: Prof. Dr. D. Wahl, PH Weingarten.
Auskunft: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041 25 99 11, Fax 041 22 00 79.

12.-19.8.1995 in Männedorf

Miteinander das Leben verwandeln

Europäische Frauen-Sommerakademie 1995. Gemeinschaft und Verschiedenheit von Frauen in Europa.
Information: Studienzentrum Boldern, Postfach, 8798 Männedorf.

25.8.1995 in Aarau

Schwerpunktfach Philosophie - Pädagogik/Psychologie im Gymnasium

Tagung des pädagogisch-psychologischen Verbandes der Mittelschullehrerinnen und Mittelschullehrer (PPV).
Ein neues Fach begehrt in den gymnasialen Kanon aufgenommen zu werden. Dort sind die Plätze seit langem besetzt, und jede neue Disziplin hat - wenn sie Einlass sucht, weil das Leben es fordert - nicht nur ein anderes pädagogisches Mittel zu verdrängen, es muss sich auch mit dem Ansehen und Anspruch einer dort eingesessenen Wissenschaft herumschlagen (v. Hentig).
Mit dieser Tagung will der PPV eine längst fällige, bis jetzt nur in Ansätzen geführte, Diskussion um die Didaktik humanwissenschaftlicher Fächer im Gymnasium eröffnen.
Informationen und Unterlagen: B. Trottmann, Haldenstr. 11, 5734 Reinach, Tel. 064 71 05 94/71 49 24, Fax 064 23 26 27.

14.-18.9.1995 in Genf

The growing Mind. Multidisciplinary Approaches

International congress to celebrate the centennial of Jean Piaget's birth.
Information : The Congress Programm Secretariat. Mss A. Tryphon, University of Geneva, Archives Jean Piaget, 18, route des Acacias, 1227 Geneva, Tel. 022 705 70 21, Fax 022 300 20 46.

9.-11.10.1995 in Hertenstein bei Weggis

Freundschaftskultur und Schulentwicklung

Schulen, welche den Anforderungen unserer Welt und Zeit gerecht werden wollen, bedürfen einer Freundschaftskultur. Freundschaftlichkeit lässt Entwicklung auf teilautonome Schulen hin zu, ja macht diese erst möglich. Freunde nämlich beurteilen Probleme nicht mehr bloss von sich selber, sondern auch vom Andern und von der Gemeinschaft her. Sie suchen Gegenseitigkeit und Miteinander. Dem Kurs Freundschaftskultur als Voraussetzung für Schulentwicklung wird ein Text der Weltliteratur zugrunde gelegt: Buch 8 und 9 aus der Nikomachischen Ethik von Aristoteles.
Referentin: Dr. Imelda Abbt, Anthropologin
Auskunft: WBZ, Postfach, 6007 Luzern, Tel. 041 25 99 11, Fax 041 22 00 79.

11.-14.10.1995 in Bern

Demain la Suisse, Gesellschaft im Umbruch

Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie (SGP) in Zusammenarbeit mit verschiedenen Gesellschaften der Sozialwissenschaften.

Information: Dr. Urs Gerhard, Institut für Klinische Psychologie, PUK, 4025 Basel, Tel. 061 325 51 11, Fax 061 325 55 13.

23.-27.10.1995 in Hertenstein bei Weggis

Meine Person - mein eigentliches Curriculum

Menschen in pädagogischen Aufgaben, die selbsttätig ihre berufliche Situation klären und weiterentwickeln wollen, finden hier ein Angebot.

In dieser Kurswoche lassen wir uns ein auf philosophisch-anthropologisches Denken für unsern beruflichen Alltag. Wir erweitern und vertiefen unser pädagogisches Denken und Verstehen anhand von konkreten Situationen und Fallbeispielen (Lebensweltansatz). Wir versuchen die Natur am Ort zu sehen und zu lesen, stärken so unsere Wahrnehmungsfähigkeit. Kunstwerke sollen unsere Kursarbeit beleben.

Referentin/Referent: Sr. Hildegard Willi/Dr. Werner Hegglin.

Auskunft: Sr. Hildegard Willi, Primarlehrerinnenseminar, 6283 Baldegg

6./7.11.1995 in Zürich (Paulus Akademie)

Konzepte der modernen Volksschule in der Schweiz - Schulreformen im 19. Jahrhundert und ihre Aktualität

Seminar für Pädagogiklehrerinnen und -lehrer, Historiker und Historikerinnen sowie weitere Interessierte.

Leitung: PD Dr. Fritz Osterwalder, Bern.

Information und Programm: Paulus-Akademie, Carl-Spittelerstrasse 38, Postfach 361, 8053 Zürich, Tel. 01 381 34 00, Fax 01 381 95 01.

12.-16.2.1996 in Hertenstein bei Weggis (Wiederholung: 18.-22.3.1996)

Schulreform von innen - Erweiterung der Handlungskompetenz

Die Erwachsenenbildung hat im Bereich der Lehr- und Lernmethoden einiges erhellt: auf der Basis langjähriger Grundlagenforschung ist es gelungen, wirksame Formen bedeutsamen Lehrens und Lernens zu entwickeln. Einige dieser Verfahren und Lernarrangements sollen in dieser Kurswoche nicht nur vorgestellt, sondern auch ganz konkret erlebt und reflektiert werden. Wie mittlerweile über 50 Untersuchungen zeigen, können diese Methoden die Lernkultur an unseren Schulen positiv verändern. Forschungsergebnisse belegen, dass Lernende aufmerksamer, motivierter, anstrengungsbereiter und ausdauernder den Unterricht miterleben und mitgestalten, wenn Lehrende eine entsprechende Methodenkompetenz ausweisen. Es sind vor allem die Qualitätsmerkmale: Bedeutsamkeit, Effizienz und Klima, welche mit dem Methodenrepertoire der Lehrperson eng zusammenhängen.

Die Kursarbeit ist so angelegt, dass sich die Teilnehmenden selber als "origins" erfahren, am Ende der Woche einige solche Lehr- und Lernmethoden kennen und um deren theoretische Begründung wissen. Das lässt Lehrende selbstkompetent entscheiden, mit welchen Verfahren sie ihr bisheriges Repertoire an Lehr- und Lernmethoden erweitern wollen. Es geht also in diesem Kurs um den Ausbau der Handlungskompetenz.

Referentin/Referent: Sr. Hildegard Willi / Prof. Dr. D. Wahl, PH Weingarten.

Auskunft: Sr. Hildegard Willi, Primarlehrerinnenseminar, 6283 Baldegg.

Kurznachrichten

CH EDK / Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz

Am 18. November 1994 fand in Luzern die Gründungsversammlung der *Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz* statt, an der über 100 Personen aus der ganzen Schweiz teilnahmen. Die Veranstaltung - u.a. mit einem stark beachteten Referat des bekannten Schriftstellers Peter Bichsel zum Thema 'Es gibt nur Eine Sprache' - fand auch in den Medien ein breites Echo.

Die neugegründete Arbeitsgemeinschaft hat sich folgende Ziele gesetzt: Unterstützung und Beratung von Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung von Projekten mit mehrsprachigem Unterricht; Förderung des Erfahrungsaustauschs und der gegenseitigen Information; Unterstützung der Erarbeitung von methodisch-didaktischen Grundlagen und von Unterrichtsmaterialien für den mehrsprachigen Unterricht; Beitrag zur Fortbildung der Lehrkräfte im Bereich des mehrsprachigen Unterrichts; Beratung von Schulbehörden und Schulleitungen in Fragen des mehrsprachigen Unterrichts und Öffentlichkeitsarbeit zur Bekanntmachung von Zielen und Anliegen des mehrsprachigen Unterrichts. Die Arbeitsgemeinschaft ist offen für Lehrpersonen, Bildungsfachleute, Sprachwissenschaftler und Sprachwissenschaftlerinnen, für kantonale Erziehungsdirektionen und weitere öffentliche oder private Bildungseinrichtungen, die sich mit mehrsprachigem Unterricht aktiv befassen oder aktiv für dessen Förderung einsetzen. Nähere Angaben finden sich im Bulletin Language 2; 2/1994, zu beziehen bei: Sekretariat EDK, Zähringerstr. 25, 3001 Bern, Tel. 031 309 51 11 (*Bulletin language 2; 1994/2*).

CH-IRK / Bildungspolitischer Schulterschluss

Die Zentralschweiz soll Standort einer Fachhochschule werden. Dies verlangt die Innerschweizer Regierungskonferenz (IRK). Gleichzeitig sollen eine einheitliche Lehrerbildung und ein Bildungskonkordat angestrebt werden. Nach den Vorstellungen des Bundes sollen in den näch-

sten Jahren landesweit zehn bis zwölf Fachhochschulen für die Bereiche Technik, Wirtschaft und Gestalten aufgebaut werden. Um bei der Vergabe dieser Fachhochschulen Erfolge zu haben, gehen die sechs Kantone gemeinsam vor. Welche (dezentralen) Standorte möglich sein werden, habe angesichts der heutigen Mobilität sekundäre Bedeutung, betonte IRK-Präsident Franz Marty, Schwyz. Wobei aufgrund vorhandener Infrastrukturen Luzern sicher einen Schwerpunkt bilden werde.

Als zweites werden die sechs Kantone gemeinsame Wege gehen in der Lehrerbildung. Nur so sei es möglich, die Anerkennung von Diplomen im schweizerischen und europäischen Umfeld oder den Zugang zu Universitäten zu sichern. Schliesslich wird auch der Erlass eines regionalen Bildungskonkordates geprüft. Ein solches Konkordat hätte den Vorteil, dass es die bildungspolitische Zusammenarbeit auf eine langfristige Grundlage stellen würde. (aus: Schweizer Schule 1/95)

CH Pestalozzi Gedenkjahr 1996 - Preisausschreiben

Aus Anlass des 250. Geburtstages von Johann Heinrich Pestalozzi wird vom 'Organisationskomitee Pestalozzi Gedenkjahr 1996' ein öffentlicher Wettbewerb mit Hauptpreisen bis zu Fr. 10'000.-- ausgeschrieben. Dabei soll eine der folgenden Preisfragen beantwortet werden:

- Was und wie kann man heute Kindern von Pestalozzi erzählen?
- Sollen und können Pädagoginnen und Pädagogen heute noch Werte vertreten?
- Wie weit können in der heutigen Gesellschaft Elternhaus und Schule ihre pädagogische Verantwortung noch erfüllen?
- Wie kann man Pestalozzi in der eigenen Umgebung heute noch begegnen?

Die Idee des Wettbewerbes knüpft daran an, dass auch die Karriere Pestalozzis als Schriftsteller mit der Beantwortung einer Preisfrage verbunden war ("Ueber Gesetzgebung und Kindermord"). Die Organisatoren streben eine breite Auseinandersetzung mit den Anliegen Pestalozzis an. Dass dies notwendig ist, belegt die Wettbewerbsbroschüre, in welcher es heisst: "Wer und was ist Pestalozzi für die heranwachsende Jugend? Ein vager Name aus der Ahnengalerie,

irgendwo zwischen Tell, Winkelried und Mani Matter?"

Die Arbeiten können in französischer oder deutscher Sprache verfasst werden und sind aus organisatorisch-administrativen Gründen bis zum 16. Januar 1996 ausschliesslich dem Pestalozzianum Zürich einzureichen.

Die Wettbewerbsbroschüre kann bezogen werden bei: Pestalozzianum Zürich, Postfach, 8035 Zürich, Sekretariat Organisationskomitee Pestalozzi Gedenkjahr 1996, Tel. 01 368 45 44; Fax: 01 368 45 97 oder beim Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, case postale 138, 1400 Yverdon-les-Bains, Tel.: 024 21 15 39, donnerstags zwischen 14.00 und 17.00 Uhr.

CH Neuer Rektor für die Kaderschule SRK

Das Zentralkomitee des Schweizerischen Roten Kreuzes (SRK) hat den Posten des Rektors der Kaderschule Aarau wieder besetzt. Die Wahl fiel auf Johannes Flury, zurzeit Rektor der Evangelischen Mittelschule Schiers. Mit Blick auf die Entwicklung der Aarauer Schule zu einer Fachhochschule im Gesundheitswesen ist es dem Rektor aufgetragen, die Institution so zu leiten, dass sie den hohen Qualitätsansprüchen gerecht wird.

CH 26 Schulsysteme in Tabellenform

Erstmals liegt eine übersichtliche Darstellung der 26 Schulsysteme der Schweiz in Tabellenform vor. Die Tabellen sind als Nachschlagewerk gedacht und umfassen Kindergarten, Primarschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. "Schulsysteme der Schweiz" umfasst 9 Tabellen auf 54 Seiten und kann zum Preis von Fr. 11.-- bezogen werden bei: Schule und Elternhaus Schweiz, Basel. Tel.: 061 26 123 74.

CH Compter-Based-Teaching CBT

Die Fachstelle des Vereins CBT Schweiz hat - vorläufig nur auf Diskettenbasis - eine Datenbank herausgegeben, in welcher Adressen von CBT-Produzenten, -Anwendern, -Autoren, von Computergrafikern, Tonstudios, Forschungs- und Fachstellen, Handelsbetrieben, Ausbildungsinstitutionen usw. verzeichnet sind. Ein weiterer Teil der Datenbank verzeichnet sehr detailliert

CBT-Titel aus allen Branchen der Wirtschaft. Die Datenbank, CBThek genannt, gibt Auskunft über Branche, Programm-Inhalt, implementierte Medien, Zielpublikum, technische Plattform, Visionierungsmöglichkeit, Hersteller, Anwender, Vertreiber usw. Die Datenbank wird jährlich überarbeitet. Der Adressteil ist auch in Form eines CBT-Branchenhefts verfügbar. Die CBThek ist zur Zeit auf Diskette à sFr. 75.- erhältlich (Mac: FileMaker Pro; Windows: FileMaker Pro oder Access; eine Runtime-Version unter Windows ist in Vorbereitung).

Auskunft: CBT SCHWEIZ, Fachstelle an der SFIB, Erlachstrasse 21, 3000 Bern 9, Tel. 0'31 301 20 91, Fax 031 301 01 04.

CH Neubeginn beim SJW

Sie sind dünn, meist gross gedruckt und seit Jahrzehnten im gleichen Hochformat geschnitten. Ihren Namen vermag man kaum ohne Anflug nostalgischer Ver-zückung auszusprechen; die Rede ist von den "SJW-Heftchen". Seit 1931 werden sie vom Schweizerischen Jugendschriftenwerk über engagierte Lehrerinnen und Lehrer im ganzen Land für wenig Geld verkauft - ganze Generationen haben die Geschichten unter der Bettdecke verschlungen. Die Stiftung möchte "eine Brücke zum Buch schlagen": Kindern bis ins Oberstufenalter erste lustbetonte Leseerlebnisse ermöglichen, um so dem Geschriebenen im harten Konkurrenzkampf der Kommunikationsmedien langfristig eine Chance zu bewahren.

Nach einer zweijährigen Notlösung hat die Stiftung seit vergangendem Oktober ihren Sitz wieder in Zürich. Der Umzug erfolgte mit einer weitgehend erneuerten Belegschaft unter der Leitung von *Barbara Kürz*. Neuer Präsident ist seit 1994 der der Zürcher Marketing- und PR-Berater *Robert E. Gubler*, der nach eigenen Worten seine Kompetenzen und die Tradition der Stiftung in eine zeitgemässe Leseförderung umsetzen will, die "auf neue Themen und Trends schnell reagiere". Zu den traditionellen Kindergeschichten kommen deshalb jetzt Comic-Hefte, Bilderbücher und insbesondere aktualitätsbezogene Themenhefte für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe. Bereits erschienen sind attraktiv aufgemachte Titel über Gewalt, über Gene und Gentechnik sowie über Aids. Geplant ist nach Auskunft der

Verlagsleiterin Entsprechendes unter anderem über die Droge Ecstasy, über Homosexualität und das Zeitungsmachen. Nach wie vor sind im SJW-Verlag Hefte in Deutsch, Französisch, Italienisch und in vier romanischen Hauptidiomen erhältlich. Die Hefte können direkt bei der Geschäftsstelle in Zürich oder über die Kontaktpersonen in Schulhäusern im ganzen Land bezogen werden.

(Nach NZZ, Dez. 1994)

BE Neues Lehrerbildungsgesetz

Der Grosse Rat des Kantons Bern hat im Januar 1995 dem neuen Gesetz über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLBG) in erster Lesung zugestimmt. Das Gesetz regelt die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) wie folgt:

1. Die LLB wird insgesamt auf der Tertiärstufe in Instituten, die der Universität angegliedert sind, eingerichtet. Die erziehungswissenschaftlich-didaktische Ausbildung erfolgt zum Teil an der Universität, zum Teil an den Instituten der LLB.
2. Der Zugang über die LLB erfolgt über einen allgemeinen Hochschulzugang oder über einen Berufsabschluss der Sekundarstufe II und ein zusätzliches allgemeinbildendes Studienjahr.
3. Im Rahmen des neuen Maturitätsanerkennungensreglementes werden Bildungsgänge mit musikischem, gestalterischem und pädagogisch-sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt eingerichtet.
4. Die Lehrkräfte werden auf die Altersstufen der Schülerinnen und Schüler bezogen ausgebildet.

Es werden Lehrkräfte ausgebildet

- für den Kindergarten und das 1. und 2. Schuljahr, diese Bildungseingangsstufe ermöglicht eine sanfte Einschulung in Begleitung der vom Kindergarten her bekannten Bezugsperson.
- für das 3. bis 6. Schuljahr, im Zentrum dieser Ausbildung stehen die 9- bis 12jährigen Schülerinnen und Schüler und der Lehrerauftrag auf dieser Orientierungsstufe vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I.
- für die Sekundarstufe I, für diese Stufe werden Fachgruppenlehrkräfte

in vier Fächern bzw. Fächergruppen ausgebildet.

- für die Sekundarstufe II, die fachwissenschaftliche Ausbildung erfolgt im Rahmen eines fakultären Lizentiaten oder Diploms.
5. Die Lehrkräfte werden in Projekten auch stufenübergreifend (Kindergarten bis Sekundarstufe II) ausgebildet.
 6. Jede Ausbildung umfasst die Phasen der ausserschulischen Erfahrung, der Grundausbildung und der Berufseinführung.
 7. Die Ausbildungen werden modular in einem Baukastensystem eingerichtet.
 8. Die Fortbildung ist Recht und Pflicht der Lehrkräfte und soll mindestens 5% ihrer Arbeitszeit (ca. 100 Stunden pro Jahr) umfassen.
 9. Es werden Zusatzausbildungen eingerichtet, die den Lehrkräften erlauben, ihre Unterrichtsberechtigung auf weitere Schuljahre oder auf weitere Fächer der Sekundarstufe I auszudehnen.
 10. Die Institute der LLB haben einen Forschungsauftrag zu erfüllen, der auf Institutsebene und/oder durch die Konferenz aller Lehrerbildungsinstitutionen konzipiert ist.

Projektleitung GKL

BE Dr. h.c. für Ruth C. Cohn

Die Philosophisch-historische Fakultät der Universität Bern verlieh am 3. Dezember 1994 die Würde einer Doctor philosophiae honoris causa Frau Ruth C. Cohn für ihre Verdienste um die Entwicklung der modernen Psychotherapie, für ihren Beitrag zur Erweiterung des subjektivistischen Menschenbildes der früheren Gruppendynamik durch den Einbezug der sozialen, der dinglichen und der ökologischen Perspektive, für ihre mitmenschlichen Leistungen an psychisch behinderten Menschen, insbesondere unter den erschwerten Bedingungen des Rassenhasses während des 2. Weltkrieges.

BE Wagenschein-Preis an Ueli Aeschlimann

Der Wagenschein-Preis, den die deutschsprachige Sektion des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung gemeinsam mit der Schweizerischen Wagenschein-Gesell-

schaft im vergangenen Jahr zum achten Mal verlieh, wurde am 13. Oktober 1994 Herrn Dr. Ueli Aeschlimann, Physik-, Chemie-, Astronomie- und Fachdidaktik-lehrer am Lehrerseminar in Bern auf der Wagenschein-Tagung in Aarau überreicht. Mit dem Preis wurde Ueli Aeschlimann für seine "bemerkenswerte Lehrkunst" geehrt. Professor Peter Buch aus Heidelberg schloss seine Laudatio folgendermassen: "Ueli Aeschlimann ist einer, der keine Routine zu kennen scheint. Wenn der Lehrer gliedert, kann der Lerner nicht mehr ordnen, wenn der Lehrer Ergebnisse lehrt, kann der Lerner sie nicht mehr erarbeiten, wenn der Lehrer den Weg vorgibt, kann der Lerner ihn nicht bahnen lernen. Der gute Lehrer sagt sich: Was ich dem Kinde sage, kann es selbst nicht mehr finden. Also sage ich's ihm nicht, sondern helfe ihm suchen - aber nicht wie man 'Blindekuh' spielt, sondern indem ich selbst für mich nochmals suche, aufsuche, was zu lernen sich lohnt.

BE Les enseignants s'inquiètent

La Société bernoise des enseignantes et enseignants primaires, section francophone, vient d'adresser une lettre ouverte au directeur de l'instruction publique bernoise, Peter Schmid. Elle concerne les mesures d'économie et leurs effets négatifs. La Société constate que dans le Jura bernois existent des classes dont les effectifs avoisinent la trentaine d'élèves. Elle se demande: "Comment instaurer, avec de tels effectifs, une relation pédagogique ouverte, constructive et confiante?" Elle déplore également la suppression de certains cours d'option.

LU Bildung einer Eingangsstufe

Im Kanton Luzern werden neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule diskutiert. Diskussionspunkt ist die Bildung einer "Eingangsstufe". Sie soll sich auf ein bis zwei Jahre Kindergarten und die ersten zwei Schuljahre erstrecken und so einen fliessenden Übergang vom Kindergarten in die Schule gewährleisten. Wie in den Kantonen Wallis und Bern würden Lehrkräfte für die ganze Einheitsstufe ausgebildet. Sie könnten mit einer Weiterbildung auch die Lehrbefähigung für die Mittelschule und Sekundarschule erwerben. Vorgesehen ist eine ma-

turitäre Vorbildung und eine dreijährige, berufsspezifische Ausbildung. Diese neuen Perspektiven stellten Markus Diebold, Projektleiter der Lehrkräftebildung, und Ruth Zemp, Rektorin des kantonalen Kindergärtnerinnenseminars, der Öffentlichkeit vor.

Noch ist allerdings nichts entschieden. Die Idee der "Eingangsstufenlehrkraft" fliesst in die Projektarbeit der Lehrkräftebildung ein. Im Laufe dieses Jahres wird die Projektgruppe ihren Bericht zur neuen Ausbildungskonzeption dem Regierungsrat und anschliessend dem Grosse Rat vorlegen. (aus: LNN, 5.1.1995)

LU Bildungshaus Hertenstein - ein Ort des Nachdenkens und Weiterdenkens

Vor einiger Zeit hat die Gemeinschaft der Baldegger Schwestern entschieden, das Institut Hertenstein bei Weggis zu einem Bildungshaus zu machen. Das neue Bildungshaus Hertenstein will Lehrerinnen und Lehrer im Beruf, auch Mütter und Väter in der familiären Erziehungsarbeit, überhaupt Menschen in sozialen und erzieherischen Aufgaben ansprechen. Hertenstein soll ein Ort des Nachdenkens und Weiterdenkens, des Begegnens und Besinnens, ein Ort der Re-Kreation werden. Die Bildungsleitung übernimmt Sr. Hildegard Willi, ständiger Mitarbeiter im Bildungsbereich wird Dr. Werner Hegglin. Sr. Hildegard Willi leitet zur Zeit das Primarlehrerinnenseminar der Schule Baldegg; Dr. W. Hegglin ist Direktor des Seminars St. Michael in Zug.

ZH Preis für Wirken als Redaktor der Zeitschrift "schule"

In Zürich besteht seit 1989 die Peter-Hans-Frey-Stiftung mit dem Zweck, alljährlich einen Preis für besondere pädagogische Leistungen zu erteilen. Der diesjährige Preis der Stiftung geht an den langjährigen Redaktor der Zeitschrift "schule" des Schweizerischen Vereins für Handarbeit und Schulreform SVHS, Hans Köchli. In seiner Ansprache betonte der Präsident der Stiftung, Dr. J. Rufener, dass mit der Ehrung von Hans Köchli auch indirekt die Rolle des SVHS ausgezeichnet werde, der es durch seine Verbandstätigkeit ermöglichte, engagierten Pädagogen eine Plattform für deren Anliegen zu geben.



Brief des Präsidenten an die Mitglieder

Bern, im Januar 1995

Liebe Kolleginnen und Kollegen

Im Namen des Vorstandes danke ich nochmals allen, die an der Mitgliederversammlung 1994 teilgenommen und mit ihrer Stimme die weiteren Perspektiven unserer Gesellschaft festgelegt haben.

Inzwischen hat der Vorstand vier Geschäfte behandelt oder in Angriff genommen.

Eine Kommission unter der Leitung von Pia Hirt erarbeitete die *Stellungnahme zur Anerkennung der Diplome von Konservatorien und Musikhochschulen*. In der vom Vorstand übernommenen Fassung weisen wir darauf hin, dass Konservatorien und Musikhochschulen grundsätzlich zwei Aufgaben zukommen: Einerseits bereiten sie Musiker und Musikerinnen auf eine künstlerische Laufbahn vor, andererseits bilden sie Lehrpersonen aus, die auch an öffentlichen Schulen unterrichten. Dieser zweite Aufgabenbereich ist vor allem Gegenstand der Vernehmlassungsantwort. Die SGL/SSFE fordert die Angleichung der Aufnahmevoraussetzungen an diejenigen anderer Lehrerberufe und die Festlegung eines Qualifikationsprofils und entsprechender Zielsetzungen für die Ausbildung. Lehrkräfte müssten nicht bloss über 'eine pädagogische Eignung' (Vernehmlassungstext) verfügen, sondern auch über 'eine pädagogisch-psychologische und didaktische Zusatzqualifikation'. In den Rahmenlehrplänen stellen wir eine gewisse Einseitigkeit fest: Auffällig ist, dass z.B. für zeitgenössische Musik, Improvisation und Musikethnologie anstelle von Semesterangaben nur der Vermerk 'auch in Kursform möglich' oder 'sind auch zu berücksichtigen' steht. Wir kommen zum Schluss, die Vorlage sei zur Überarbeitung zurückzugeben und 'insbesondere durch verbindliche Aussagen zu den Abschlussqualifikationen und zu Prüfungsmodalitäten' zu ergänzen. Den Mitgliedern der Kommission, Frau Astrid Eichenberger (Liestal), Herrn Jürgen Schöllmann (Zofingen) und Frau Pia Hirt Studer (Aarau) sei an dieser Stelle herzlich für die gründliche Arbeit gedankt.

Die Suche nach Zusammenarbeit mit anderen Organisationen hat in einem Fall bereits zu einem konkreten Resultat geführt. Die SGL/SSFE und die SGBF verfügen seit anfangs Jahr über eine gemeinsame Arbeitsgruppe. Sie soll geeignete institutionalisierbare Zusammenarbeitsformen entwickeln und die gemeinsame Planung des Jahreskongresses 1996 an die Hand nehmen. Der Gruppe gehören von der SGBF Jacques Weiss, Arnold Wyrsch und Michael Zutavern an, von der SGL/SSFE Hans Badertscher, Kurt Eggenberger und Titus Guldimann.

Der Vorstand ist im Moment daran, die 'Fachkommission Fachdidaktik' personell zusammenzustellen.

Zum diesjährigen Jahreskongress: Er wird am 17. und 18. November 1995 in Fribourg stattfinden. Der in Absprache mit Fritz Oser vom Pädagogischen Institut der dortigen Universität festgelegte Arbeitstitel lautet 'Die aktuelle Wertediskussion in der Lehrerbildung (weibliche Ethik als wichtiger Aspekt)'.

Wie üblich in der ersten Nummer des neuen Jahrganges finden Sie in diesem Heft das Protokoll der letztjährigen Mitgliederversammlung und das Adressenverzeichnis der Vorstandsmitglieder.

Mit kollegialen Grüssen

H. Badertscher
Hans Badertscher, Präsident



Protokoll der SGL/SSFE-Mitgliederversammlung 1994

vom Freitag, 4. November 1994, 17.00-18.40 Uhr, am Seminar für Pädagogische Grundausbildung, Rämistr. 59, 8001 Zürich

Vorsitz: Prof. Dr. Hans Badertscher, Präsident SGL/SSFE

Anwesend: 60 SGL/SSFE-Mitglieder (vgl. Präsenzliste)

Traktanden:

1. Begrüssung
2. Konstituierung der Versammlung
3. Mitteilungen
4. Berichte
5. Jahresrechnungen 1994
6. Budget 1995
7. Organisation des Vorstandes
8. Rücktritt aus dem Vorstand, Wahlen
9. Verschiedenes
10. Kollektivmitgliedschaft in der SGL/SSFE und Verbindungen zu anderen Organisationen
11. Jahreskongresse 1995 und 1996

1. Begrüssung

Der Präsident der SGL/SSFE, *Prof. Dr. Hans Badertscher*, begrüsst die Teilnehmer/innen zur Mitgliederversammlung 1994 und kündigt seine Bemühungen um eine "gründliche, exakte und schnelle" Abwicklung der statutarischen Traktanden an.

2. Konstituierung der Versammlung

Hans-Jürg Keller und *Walter Holdener* werden als Stimmzähler, *Christoph Schmid* als Protokollant vorgeschlagen und gewählt.

Die vorliegende *Traktandenliste* wird unverändert genehmigt.

Das von *Bruno Achermann* verfasste *Protokoll* der Jahresversammlung vom 19. November in Bern - publiziert in der BzL I/94 - wird genehmigt und mit Applaus verdankt.

3. Mitteilungen

- Die SGL/SSFE zählt derzeit *508 Mitglieder*.
- Die Zusammenarbeit mit der *Arbeitsstelle für Fachdidaktikeraus- und weiterbildung* der Weiterbildungszentrale in Luzern (WBZ, Direktor G. Baumann) ist ausgezeichnet. Für die *Kommission Fachdidaktik* der SGL/SSFE (Präsident Prof. Peter Labudde) wurde vom Vorstand ein Mandatsentwurf verabschiedet (siehe Jahresbericht 1994 des Präsidenten).

4. Berichte

4.1 Jahresbericht 1994 des Präsidenten

Der allen Mitgliedern zugestellte Jahresbericht 1994 des Präsidenten wird - nachdem aus dem Kreis der Versammelten weder Hinweise noch Bemerkungen erfolgten oder Fragen gestellt werden - mit bestem Dank verabschiedet.

Prof. Dr. Kurt Reusser, Vizepräsident der SGL/SSFE, dankt persönlich und namens der Versammlung dem Präsidenten für die geleistete Arbeit.



4.2 Geschäftsbericht BzL 1993/1994

Prof. Dr. Kurt Reusser resümiert ein für die Redaktionsmitglieder äusserst arbeitsintensives und für die BzL sehr erfolgreiches Jahr. Der Hauptteil des Geschäftsverkehrs der BzL erfolgt im schriftlichen Umlaufverfahren unter den Redaktoren. Darüber hinaus traf sich die Redaktion, die neben Prof. Dr. Kurt Reusser aus Dr. Peter Füglistler und Dr. Heinz Wyss besteht, im Berichtsjahr zu sieben halbtägigen Sitzungen, um die Nummern des vergangenen Jahres zu planen und Manuskripte zu besprechen.

Die Anzahl Abonnentinnen und Abonnenten stieg innert Jahresfrist von 813 auf 841.

500 zusätzliche Exemplare des Heftes Nr. 2/94 mit dem Schwerpunktthema "Symposium Deutschdidaktik" wurden gedruckt für die Teilnehmenden dieses Symposiums an der Universität Zürich.

Bis Ende Jahr sollten alle mit der BzL verbundenen *administrativen und Buchführungsarbeiten* der Geschäftsstelle SGL/BzL, die seit Mitte Jahr von Frau E. Schneuwly geführt wird, übertragen werden können.

In verdankenswerter Fronarbeit hat Dr. Peter Füglistler noch einmal die Jahresrechnung 1994 erstellt.

Prof. Dr. Kurt Reusser bedankt sich im Namen der Redaktion bei Michael Fuchs für die Betreuung der Rubrik Buchbesprechungen und Neuerscheinungen, bei Ueli Jurt für die Betreuung der Rubrik Zeitschriftenspiegel, bei Beat Trottmann für die Betreuung der Rubrik Veranstaltungskalender und Kurznachrichten, bei Heidi Lehmann und Christine Pauli für das Typoskript und Layout sowie bei Eveline Schneuwly für die Führung der Geschäftsstelle SGL/BzL.

Das Heft Nr. 1/95 ist dem Jahreskongress 1994 und das Heft Nr. 2/95 der Sonderpädagogik in der Lehrer/innenbildung gewidmet.

Prof. Dr. Hans Badertscher dankt der Redaktion für die geleistete Arbeit; und die Versammlung genehmigt den Geschäftsbericht.

5. Jahresrechnungen 1994

5.1 Jahresrechnung SGL/SSFE vom 31.10.93-21.10.94

Der Kassier der SGL/SSFE, Hans Kuster, legt die Jahresrechnung vor, die bei Einnahmen von Fr. 43'198.25 und Ausgaben von Fr. 33'602.-- mit einem *Einnahmenüberschuss* von Fr. 9'596.25 abschliesst. Das Vermögen ist so auf Fr. 13'869.65 angestiegen.

Aufgrund des von Dr. Christine Putz vorgetragenen positiven Revisionsberichts wird die Rechnung *einstimmig genehmigt* und dem Kassier Decharge erteilt. Die Versammelten danken ihm mit Applaus.

5.2 Jahresrechnung BzL vom 1.11.93-25.10.94

Der Rechnungsführer der BzL, Dr. Peter Füglistler, erläutert die Jahresrechnung für die drei BzL-Nummern 3/93, 1/94 und 2/94. Die *Einnahmen* von Fr. 63'667.40 *überwiegen* die Ausgaben von Fr. 44'215.- um Fr. 19'452.40. Das neue Vermögen beträgt Fr. 39'459.15.

Da der Revisionsbericht von Viktor Müller und Dr. Christine Putz positiv ausfällt, *genehmigt* die Versammlung die Rechnung *einstimmig* und erteilt dem Rechnungsführer Decharge; nicht ohne Dank und Applaus.

6. Budget 1995

Das von Hans Kuster, Kassier der SGL/SSFE, präsentierte Budget wird *einstimmig genehmigt*. Vorgesehen sind Einnahmen von Fr. 47'000.- und Ausgaben von Fr. 43'800.-.



Für die BzL sind Einnahmen von Fr. 50'500.- und Ausgaben von Fr. 52'500.- budgetiert. Dies *genehmigt* die Versammlung *einstimmig*.

7. Organisation des Vorstandes

Prof. Dr. Hans Badertscher stellt fest, dass sich *keine grundsätzlich andere Organisation* des Vorstandes aufdränge. Zur besseren Abstützung der SGL/SSFE sei hingegen eine *Erweiterung des Vorstandes* vonnöten.

8. Rücktritt aus dem Vorstand, Wahlen

Prof. Dr. Hans Badertscher gibt den Rücktritt von Frau *Denise Delay-Dénéreaz* bekannt und dankt ihr für das Geleistete. Sie verlässt den Vorstand nach einem Jahr infolge Übernahme eines neuen Arbeitsbereiches.

Der Vorstand schlägt zwei neue Vorstandsmitglieder vor: *Laurent Tschumy*, Lausanne sowie *Christine Brun-Haye*, Genève. Die Versammelten wählen Laurent Tschumy (1 Enthaltung) und Christine Brun-Haye (4 Enthaltungen) in den Vorstand, der sich nun aus 11 Personen zusammensetzt.

9. Verschiedenes

Guido Baumann, Direktor der Weiterbildungszentrale in Luzern WBZ, informiert über die WBZ und den "Fonds ILA" (Internationaler Lehrpersonenaustausch). Die Versammelten erhalten als Geschenk und Dank für vergangene und künftige Unterstützung WBZ-Spielkarten "Neue Karten - Neue Impulse". Die WBZ wird aus Anlass ihres 25jährigen Bestehens anfangs Dezember eine Werbekampagne lancieren, um einen "Fonds ILA" zu öffnen.

Gianni Ghisla gibt seinen Frustrationen Ausdruck, dass in der SGL/SSFE die italienischsprachige sowie rätoromanische Kultur draussen vor der Tür bleibe und regt eine Vertretung der italienischsprachigen Schweiz im Vorstand der SGL/SSFE an. Prof. Dr. Hans Badertscher freut sich über dieses Interesse aus dem Tessin und versichert ihm, dass sein Votum nicht ungehört bleiben werde.

10. Kollektivmitgliedschaft in der SGL/SSFE und Verbindungen zu anderen Organisationen

Für Prof. Dr. Hans Badertscher steht die Frage zur Debatte, wohin sich die SGL/SSFE entwickeln soll, insbesondere ob sie den Schwerpunkt in ausbildungsbezogenen oder gewerkschaftlichen Tätigkeitsbereichen legen soll.

Dorothea Meili-Lehner berichtet darüber, dass einerseits die SGL/SSFE *von anderen gesucht* wird (z. B. liegt eine Anfrage der Zürcher Gesellschaft für Lehrer- und Lehrerinnenbildung ZGL um einen Beitritt zur SGL/SSFE vor), und dass andererseits die SGL/SSFE *andere sucht* (vgl. u. a. die Kontaktnahme der SGL/SSFE mit dem Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH). Für diese beiden Fälle legt sie zwei Anträge des Vorstandes dar:

A. Auftrag an den Vorstand

- Konzepte zur Integration interessierter Gruppen ausarbeiten
- Aufnahme von Kollektivmitgliedschaften prüfen
- diesbezügliche Anträge an die Mitgliederversammlung 1995 stellen
- evtl. Statutenänderungen vornehmen
- Verhandlungen

B. vom Vorstand zu prüfende Formen der Zusammenarbeit

Interkantonale Stufen- und Fachverbände:

- autonome Vereine/selbständige Verwaltung;



- Vertretungen im Zentralvorstand, an der Delegiertenversammlung;
- permanenter Ausschuss zur Bearbeitung pädagogischer, stufen- und fachspezifischer Anliegen.

Andere Form der Zusammenarbeit: assoziierte Organisation:

- detaillierter Kooperationsvertrag regelt Rechte und Pflichten

Ohne Gegenstimmen werden Antrag A (53 Ja, 1 Enthaltung) und Antrag B (54 Ja, 5 Enthaltungen) angenommen.

Dr. Peter Füglistner gibt zu Bedenken, die Anfragen anderer Organisationen sehr gut zu prüfen, da sich hier die Frage stellt, wie breit die SGL/SSFE sein kann und will, dies insbesondere im Zusammenhang mit einer Mitgliedschaft bei der Schweizerischen Akademie für Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW.

Pia Hirt ermuntert den Vorstand zur Diskussion und sorgfältigen Prüfung der Anfragen anderer Organisationen.

Sr. Hildegard Willi sieht die Grundsatzfrage angesprochen, ob die SGL/SSFE einem standespolitisch-gewerkschaftlichen Kurs oder stärker pädagogischen Zielsetzungen verpflichtet ist.

Dr. Anton Strittmatter erinnert die Versammelten daran, dass der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH sich nicht nur gewerkschaftlich betätigt, sondern sehr stark pädagogisch ausgerichtet ist und *den* Zugang zur bildungspolitischen Bühne der Schweiz darstellt. Ferner fragt er sich, ob wir uns primär als Wissenschaftler/in oder Lehrer/in definieren. Die Frage nach einer gewerkschaftlichen *oder* pädagogischen Identität der SGL/SSFE betrachtet er als falsch.

Prof. Dr. Roger Vaissière empfiehlt, den Antrag der Zürcher Gesellschaft für Lehrer- und Lehrerinnenbildung ZGL wohlwollend zu prüfen und macht klar, dass sich der ZGL aus bildungspolitischem Anlass gebildet hat und nicht nur gewerkschaftliche Interessen vertritt.

Prof. Dr. Kurt Reusser stellt fest, dass die vor zwei Jahren gegründete SGL/SSFE zweifelsohne noch auf der Suche nach ihrer Identität ist. Einerseits fehlt ein definiertes Verhältnis zum Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH, und andererseits bleibt oft wenig bewusst, dass wir auch eine wissenschaftliche Disziplin vertreten. Für ihn ist klar, dass wir in zwei Richtungen Verbindungen suchen müssen: zum Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH *und* - so sein Antrag - zur Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF. Mit Blick in diese beiden Richtungen ist eine eigene Identität sorgfältig aufzubauen.

Die Versammelten stimmen deutlich einer Kontaktnahme auch mit der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF zu: 54 Ja, 0 Nein, 2 Enthaltungen.

11. Jahreskongresse 1995 und 1996

Prof. Dr. Hans Badertscher kündigt an, dass der Jahreskongress 1995 der SGL/SSFE in *Fribourg* stattfindet. *Prof. Dr. Fritz Oser* arbeitet bei der inhaltlichen Ausgestaltung mit und zeichnet für die Kongressorganisation verantwortlich.

Titus Guldimann orientiert über den Jahreskongress 1996 der SGL/SSFE in *St. Gallen*. Der thematisch noch offene Kongress wird in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF vorbereitet. Die Lehrerbildungsinstitutionen im Raume Bodensee werden mit einbezogen.

Am Sekundarlehramt der Universität Bern sind infolge Pensionierung des bisherigen Stelleninhabers

2 - 3 Teillektorate für Bildnerisches Gestalten im Umfang von je 20% - 50%

neu zu besetzen. Die Teillektorate betreffen folgende Fachbereiche: Farb-
lehre und Farbübungen, Farbiges Gestalten, Naturstudium, die menschliche
Figur.

Die ausgeschriebenen Fachbereiche sind Ausbildungsteile des Bildnerischen
Gestaltens für angehende Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer.

Wir erwarten:

- Hochschulabschluss im Bildnerischen Gestalten für das Höhere Lehramt
oder gleichwertige Ausbildung
- Unterrichtserfahrung
- Nachweis über gestalterische und didaktische Weiterbildung
- Interesse an Ausbildungsorganisation und berufspraktischer Betreuung der
Studierenden
- Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit

Stellenantritt: 1. Oktober 1995 (evtl. 1. August 1995)

Die Anstellung ist vorläufig auf zwei Jahre befristet. Die Universität Bern
strebt eine Erhöhung des Anteils der Frauen in Lehre und Forschung an und
fordert qualifizierte Fachvertreterinnen ausdrücklich auf, sich zu bewerben.

Senden Sie bitte Ihre Anmeldungen mit Angabe der gewünschten Fachbereiche
und den üblichen Unterlagen und Referenzen bis 10. März 1995 an folgende
Adresse:

Herrn Prof. Dr. H. Herzig, Präsident der Ausbildungskommission,
UNITOBLER, Länggassstrasse 49, 3012 Bern.

Weitere Auskünfte erteilen: Prof. Dr. H. Badertscher, Direktor des
Sekundarlehramtes, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern, Tel. 031 631 83 20;
K. Hebeisen, Lektor für Bildnerisches Gestalten, Tel. 031 301 08 52.



Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und
Lehrerbildung
Société Suisse pour la Formation des enseignantes et
des enseignants

Adressen der Vorstandsmitglieder der SGL/SSFE:

Badertscher Hans (Präsident) Spins 3270 Aarberg	P 032 82 24 45 B 031 631 83 16 Fax 031 631 42 10	Universität Bern Sekundarlehramt Muesmattstrasse 27 3012 Bern
Brun-Hajek Christine 55, Route Chapelle 1212 Grand-Lancy	P 022 343 79 74 S 022 342 69 50 022 734 81 25	E.P.S. Etudes pédag. secondaires 8, av. du Bouchet 1209 Genève
Eggenberger Kurt Thoracker 1 3294 Büren a/A	P 032 81 41 34 S 032 26 72 15	Staatliches Seminar Biel Scheibenweg 45 2503 Biel
Fankhauser Verena Schellenbergerstrasse 21 7000 Chur	P 081 27 10 18 S 081 27 54 44 Fax 081 27 88 04	Bündner Frauenschule Kindergärtnerinnenseminar Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnenseminar Scalärastrasse 17 7000 Chur
Guldemann Titus Schneebergerstrasse 51 9000 St. Gallen	P 071 23 35 34 B 071 25 52 87	Pädagogische Hochschule Forschungsstelle Museumstrasse 39 9000 St. Gallen
Hirt Studer Pia Felmenweg 3c 5400 Ennetbaden	P 056 22 11 58 B 064 21 21 91	Erziehungsdepartement d. Kt.Aargau Sektion Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Rain 24 5001 Aarau
Kuster Hans (Kassier) Gutenbergstrasse 7 3011 Bern	P 031 382 21 60 S 031 910 76 11	Schweiz. Institut für Berufspädagogik Kirchlindachstrasse 79 3052 Zollikofen
Meili-Lehner Dorothea Im Stegacher 8165 Schleinikon	P 01 856 06 46 S 01 317 95 95	Primarlehrerinnen und -lehrer- Seminar Irchel Schaffhauserstrasse 228 8057 Zürich
Reusser Kurt (Vizepräsident) Schlössli 3412 Heimiswil	P 034 22 84 63 B 01 257 27 61 (oder 27 53)	Universität Zürich Pädagogisches Institut Rämistrasse 74 8001 Zürich
Tschumi Laurent Chemin Chalet Rouge 18 1510 Moudon	P 021 905 20 92 S 021 619 13 13	Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire Av. de Cour 33 1007 Lausanne
Sr. Willi Hildegard Schule Baldegg 6283 Baldegg	P 041 88 31 61 S 041 88 39 22 Fax 041 88 64 64	Lehrerinnenseminar Alte Klosterstrasse 1 6283 Baldegg

Geschäftsstelle

Geschäftsstelle SGL/BzL
c/o Universität Bern
Muesmattstrasse 27
3012 Bern

DIE AUTORINNEN UND AUTOREN DIESER NUMMER

BRÜGELMANN Hans, Prof. Dr., Beim Rumpsmoore 35, D-28844 Weyhe. - BRÜHLMEIER Arthur, Dr. phil., Freies Katholisches Lehrerseminar St. Michael Zug, Luxmattenstrasse 1, 5452 Oberrohrdorf.
- ESTERMANN Josef, Stadtpräsident von Zürich, Stadthaus, Stadthausquai 17, 8001 Zürich. - FUCHS Michael, lic. phil., Hochschule Luzern, Katechetisches Institut der Theologischen Fakultät, Pfistergasse 20, 6003 Luzern. - FURRER Walter, Dr. phil., Direktor des Seminars für pädagogische Grundausbildung, Rämistrasse 59, 8001 Zürich. - HEGGLIN Werner, Dr. phil., Lehrerseminar St. Michael, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug. - HOFER Christine, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Bern. - KEIMER Peter, c/o TRAK, Gruppe für Organisation/Entwicklung/Beratung, Bühlematte, 3703 Aeschi. - KÜNDIG Hermann, Dr. phil., Freiestrasse 55, 3012 Bern. - LANDOLT Hermann, Dr. phil., Dozent am Höheren Lehramt für allgemeinbildende Berufsschullehrer der Universität Zürich, Abteilung Berufspädagogik, Matacherstrasse 15, 8127 Forch. - LUDWIG-TAUBER Marianne, Dr. phil., Psychologin FSP, Pestalozzistrasse 678, 5242 Birt. - MEIER Urs P., Dr. phil., Leuenhof, Dorfstrasse 59, 5425 Schneisingen. - MUHMMENTHALER Lisbeth, Schifflaube 4, 3011 Bern. - RICHTER Sigrun, Dr. phil., Dora-Löwenstein-Ring 12, D-28857 Syke. - RIESEN Martin, lic. phil., Diplommittelschule, Schweibenweg 45, 2503 Biel. - RÜEDI Jürg, Dr. phil., Kantonales Lehrerinnen- und Lehrerseminar, 4410 Liestal. - SCHADER Basil, Dr. phil., Sprachdidaktiker und Leiter Interne Fortbildung am Primarlehrer/Innenseminar des Kantons Zürich, Abteilung Irchel, Feldstrasse 92, 8479 Altikon. - VAISSIERE Roger, Dr. phil., Pestalozzianum, Beckenhofstrasse 32-37, 8006 Zürich. - WANZENRIED Peter, Dr. phil., Seminar für pädagogische Grundausbildung, Kämistrasse 59, 8001 Zürich. - ZUTAVERN Michael, lic. phil., Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen, Forschungsstelle, Museumstrasse 39, 9000 St. Gallen.